



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)**

TIAGO FERREIRA BRAYNER

**AS CINZAS DAS IDENTIDADES OU A DIFERENÇA EM CHAMAS: O
CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Recife - 2023

TIAGO FERREIRA BRAYNER

**AS CINZAS DAS IDENTIDADES OU A DIFERENÇA EM CHAMAS: O
CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eleta de Carvalho Freire

Recife – 2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

B827c Brayner, Tiago Ferreira.
As cinzas das identidades ou a diferença em chamas : o currículo de História e a construção da identidade negra de estudantes do ensino médio / Tiago Ferreira Brayner. – 2023.
169 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2023.
Inclui referências.

1. História - Estudo e ensino. 2. Escola. 3. Ensino médio. 4. Estudantes negros. 4. Identidade étnica. 5. Identidade cultural. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2023-210)

TIAGO FERREIRA BRAYNER

**AS CINZAS DAS IDENTIDADES OU A DIFERENÇA EM CHAMAS: O
CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Aprovada em: 18/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Eleta de Carvalho Freire
Universidade Federal de Pernambuco
Orientadora

Prof^ª Dra. Roseane Maria de Amorim
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof^ª Dra. Jaqueline Gomes de Jesus
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Examinadora Externa

A todos os perseverantes professores e professoras e, em especial, ao amigo e também professor Hugo Emanuel (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Depois de tanto tempo estudando, analisando, pesquisando, observando e percebendo como se constroem as nossas identidades, uma reflexão sempre se apodera da minha mente: o que mais pode ser a vida senão as pessoas - as semelhantes, as diferentes, as presentes, as ausentes ou as que nem chegamos a conhecer. Então, Somos, em grande medida, fruto das relações que estabelecemos, desarmônicas relações.

Logo, não poderia me furtar ao compromisso que a relembração estabelece de mencionar as pessoas, sem hierarquias, que direta ou indiretamente fizeram parte destas linhas que juntas compõe uma vontade de contribuir para a melhoria relacional de nossa sociedade – sim, o objetivo do conhecimento é transformar nossas vidas – e do meu próprio melhoramento enquanto indivíduo, pois a teoria deve sempre ser somada à prática e a autocrítica nossa companheira inseparável.

Assim começo agradecendo ao meu amigo Hugo Emanuel - agora sem existência física, mas presente na mente de todos que tiveram a alegria e o prazer intelectual de conviver com ele – que me apresentou o Profhistória e me agraciou com muitas conversas engrandecedoras.

Dado que um galo sozinho não tece uma manhã, gostaria de agradecer a Eleta de Carvalho Freire, minha orientadora neste trabalho, Roseane Amorim e Jaqueline Gomes de Jesus, componentes da banca examinadora, pelas conversas e orientações que tanto me auxiliaram e guiaram nesse árduo e desértico caminho (inclusive, clareando caminhos futuros de pesquisa), mas ao mesmo tempo satisfatório e compensador. Obrigado, professoras.

Aproveito também para agradecer a todos os professores e professoras e funcionários do programa Profhistória pela atenção e cuidado com o qual sempre nos atenderam e pelas aulas e tanto conhecimento que nos ofertaram.

Agradeço a minha turma de 2020 pelo companheirismo, que sempre tivemos uns com os outros na troca de conhecimento e na ajuda com questões as mais diversas.

Agradeço a Suelane e Will pela companhia nessa jornada, pelas conversas, pelas ajudas, pelo compartilhamento de ideias e sugestões, enfim, pelo apoio ao longo desses anos que tanto nos manteve de pé e caminhando em frente.

Agradeço ainda à Hadassa Batista pela amizade e pela presença oceânica em minha vida. Obrigado por me ensinar os limites da minha racionalidade e as particularidades siderais de cada ser.

Nada me prende, a nada me ligo, a nada pertença.
Todas as sensações me tomam e nenhuma fica.
Sou mais variado que uma multidão de acaso,
Sou mais diverso que o universo espontâneo,
Todas as épocas me pertencem um momento,
Todas as almas um momento tiveram seu lugar em mim.
Fluido de intuições, rio de supor-mas,
Sempre ondas sucessivas,
Sempre o mar — agora desconhecendo-se
Sempre separando-se de mim, indefinidamente.
(CAMPOS, 1993. P. 46)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo de história e sua relação com os processos de construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio. Objetivou analisar a relação entre o currículo escolar da disciplina história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio. Especificamente buscou: a) compreender o processo de construção das identidades com foco na identidade étnica; b) compreender os mecanismos que podem ser utilizados pelo ensino de história para favorecer uma construção positivada da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio; e c) elaborar uma proposta de formação para professores e professoras de história do ensino médio, tendo como eixo temático a construção da identidade étnica de estudantes negros desta etapa da educação básica. A questão que guiou a esta investigação, indaga sobre qual a relação entre o currículo de história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica por meio da qual se deu a construção dos conceitos de apoio à investigação, adotados na elaboração de uma proposta de formação pedagógica para professores e professoras de história. A pesquisa revelou que um currículo ancorado na perspectiva da diferença, que considere as identidades de forma fluida, relacional, inventiva e não essencialista pode promover uma construção identitária negra positiva, valorizando os aspectos que envolvem a construção da história e dos saberes das populações negras, desmistificando e desconstruindo os preconceitos que ainda pairam sobre o desenvolvimento da negritude desses alunos. Um currículo de história que consagre a história, a cultura, a religião e os saberes das populações negras, que busque aparatos teórico-metodológicos para que as aprendizagens da disciplina história sejam consolidados, poderá contribuir com o descentramento das identidades e a construção positiva da negritude dos alunos negros e negras.

Palavras-chave: Ensino de história; Ensino médio; Escola, currículo e ensino de história; Identidade e diferença; Identidade negra; Identidade cultural.

ABSTRACT

This research has as object of study the history curriculum and its relationship with the processes of construction of the ethnic identity of black high school students. It aimed to analyze the relationship between the school curriculum of the subject history and the construction of the ethnic identity of black high school students. Specifically, it sought to: a) understand the construction process of identities with a focus on ethnic identity; b) understand the mechanisms that can be used by teaching history to favor a positive construction of the ethnic identity of black high school students; and c) to elaborate a training proposal for high school history teachers, having as its thematic axis the construction of the ethnic identity of black students in this stage of basic education. The question that guided this investigation asks about the relationship between the history curriculum and the construction of ethnic identity among black high school students. This is a qualitative research of the bibliographical type, through which the construction of the concepts to support the investigation was carried out, adopted in the elaboration of a proposal of pedagogical formation for professors of history. The research revealed that a curriculum anchored in the perspective of difference, which considers identities in a fluid, relational, inventive and non-essentialist way, can promote a positive black identity construction, valuing the aspects that involve the construction of history and knowledge of black populations, demystifying and deconstructing the prejudices that still hover over the development of blackness in these students. A history curriculum that enshrines the history, culture, religion and knowledge of black populations, that seeks theoretical-methodological devices so that the lessons learned in the discipline of history are consolidated, can contribute to the decentering of identities and the positive construction of blackness of black and black students.

Keywords: History teaching; High school; School, curriculum and history teaching; Identity and difference; Black identity; Cultural Identity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	O MUNDO COMO EU O ENCARO OU O CENÁRIO DE EMERGÊNCIA DA PESQUISA	10
1.2	CONCEITOS DE APOIO À PESQUISA	17
1.3	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA INVESTIGAÇÃO	20
1.3.1	Currículo e identidade nas pesquisas do PROFHISTÓRIA	21
1.3.2	Razões da escolha pelo ensino médio.....	24
1.3.3	Elementos estruturantes da pesquisa	25
2	O SUJEITO: CONCEPÇÕES MODERNAS E PÓS- MODERNAS	28
2.1	A REPRESENTAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REALIDADE	28
2.2	O SUJEITO DA MODERNIDADE: ESSÊNCIA, UNIDADE E RACIONALIDADE.....	34
2.3	O SUJEITO DA PÓS-MODERNIDADE: CONTINGÊNCIA, AMBIVALÊNCIA E FRAGMENTAÇÃO.....	42
2.4	PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO	57
3	O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS	67
3.1	A REALIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	68
3.2	IDENTIDADE E DIFERENÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA	74
3.3	CURRÍCULO E IDENTIDADES CULTURAIS	87
3.4	IDENTIDADE CULTURAL NEGRA	100
3.5	O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS ALUNOS	109
4	A HISTÓRIA ENSINADA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA.....	115
4.1	ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR E PROFESSORA.....	115
4.2	CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	127
4.2.1	Encontros formativos: construindo relações entre o ensino de História, o reconhecimento da diferença e a construção da identidade negra.....	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS.....	165

1 INTRODUÇÃO

“Eu sou trezentos, eu sou trezentos-e-cinquenta!”, bradava o poeta Mário de Andrade em direção às andorinhas curtas. Pouco ou nada saberemos das angústias, dos êxtases e de tantas sensações que habitam os recônditos lugares profundos dessas vidas diversas. Ao mesmo tempo, parece tão fácil perceber como isso também nos invade enquanto seres captadores do mundo e da linguagem.

Assim sendo, a arte nos permite mirar a manifestação dessas personas que inequivocamente observamos na multiplicidade de sujeitos produzidas nos escritos de vários autores modernistas. Nota-se que a trajetória de Mário de Andrade se inscreve numa época de fragmentação da realidade, das identidades, das percepções, época em que o sujeito universal e centralizado da modernidade está sob ataque e a arte moderna aparece como arauto dos novos tempos. Apesar de não explicar necessariamente a construção das identidades em moldes científicos, as artes derramam de forma evidente as representações da realidade existente em cada momento histórico. Sendo assim, é inegável que a arte moderna, de forma ampla, anunciou, anuncia e reclama a liberdade do eu, a diversidade das identificações.

Com isso, anuncio a configuração do cenário no qual se inscreve o objeto desta investigação, qual seja o currículo de história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio.

1.1 O MUNDO COMO EU O ENCARO OU O CENÁRIO DE EMERGÊNCIA DA PESQUISA

O modernismo do século XX, influenciado pelas transformações pelas quais o ocidente passava, despedaçou o sujeito e a realidade em fragmentos tão desconexos quanto a Europa da revolução industrial e da eletricidade, da Primeira Guerra Mundial e das inovações técnicas, do automóvel, da fotografia, do avião, do telefone, do microscópio e do cinema. Sem dúvida, uma realidade tão diversa quanto pode ser a nossa existência e experiência no mundo.

Nesse contexto, o cubismo de Pablo Picasso e George Braques rompeu definitivamente com a harmonia e a simetria tão características da arte neoclássica moderna, produzindo figuras geométricas, objetos e pessoas fragmentadas e pouco identificáveis; o surrealismo de Salvador Dalí representou o que há de ilógico no mundo, muito influenciado pelas então recentes ideias da existência de um inconsciente elaboradas por Freud. Então, a arte surrealista é de fato uma exaltação da não consciência contra a consciência tão valorizada pela modernidade, e dos

absurdos que pairam em nossos pensamentos e sonhos; o expressionismo retorceu em cores intensas e linhas tortuosas a percepção da realidade. Com o famoso quadro “o grito”, Edward Munch mostrou como a realidade não linear, mas perturbadora em certo sentido, fulminando a percepção equilibrada do sujeito moderno; o dadaísmo de Marcel Duchamp e Tristan Tzara foi, sem dúvida, o bombardeio mais impiedoso contra o mundo racional burguês. As obras dadaístas não só desafiavam a lógica, mas queriam abortá-la, além de negar o próprio conceito de Arte, pois viam aí um projeto determinista para deter o poder de apontar o que poderia ser ou não ser arte (GOMBRICH, 2012).

Nessa perspectiva, ao empreender novas formas de representar a realidade, mais condizentes com o mundo confuso e tomado por guerras, as vanguardas europeias definitivamente estilhaçaram o sujeito, os fatos e os acontecimentos em pedaços, pois passado e modernidade não mais explicavam esses novos tempos e concepções do eu. Dessa forma, através de diversos manifestos, buscaram sepultar a cosmovisão tradicional e entregaram-se à liberdade e à diversidade do ser. Assim, o modernismo e, mais ainda, a arte contemporânea são atos de ruptura com um mundo caduco, mas sem dúvida ainda forte o bastante para exercer influência na constituição das identidades.

Stuart Hall (2006) exemplifica muito bem esse sujeito proposto pela modernidade. Para o autor, é justamente o sujeito centrado e universal, o centro e o fruto da racionalidade tão venerada desde os gregos e que encontrou no renascimento, no humanismo e em René Descartes seus primeiros arquitetos. Por esse viés, o sujeito moderno é dotado de consciência, e essa consciência unifica e coordena suas ações, pensamentos, deveres e suas concepções de mundo. Também é ela que produz o mundo externo para esse sujeito, por isso o *cogito, ergo sum* (penso, logo existo), do livro *Discurso do Método*, escrito por Descartes em 1637.

Segundo essa linha de pensamento, tudo o que existe parte da consciência humana, e, claro, ela é determinada e descrita pelos seus próprios defensores. Tudo que escapa à razão e à consciência, descrita por Descartes e pelos iluministas, não pode ser considerado algo que exista, que tenha legitimidade ou representação. Assim, o poder, a consciência e o saber vigentes na modernidade (a favor da ordem burguesa) subalternizaram as demais formas de existência e colonizaram o ser. É justamente esse poder que, no século XX, começa a ver seus pilares serem corroídos por outras formas de concepção do humano (HALL, 2006).

A literatura modernista, por sua vez, foi muito influenciada pela Arte Moderna que já tomava as exposições na Europa, chocando os olhos mais tradicionalistas. No Brasil, a Semana de Arte Moderna de 1922 foi o marco de uma nova postura diante da percepção da brasilidade, pois a liberdade aclamada pelo modernismo europeu é a mesma que fez com que os artistas

modernistas brasileiros percebessem a importância de libertar a nacionalidade brasileira do eurocentrismo. Sem negar a influência das concepções europeias, eles atentaram para uma identidade nacional mais diversificada, descentrada e com elementos historicamente esquecidos pela narrativa histórica até então.¹ A esse respeito, assim escreveu Antônio Cândido (2006, p.126):

Na nossa cultura há uma ambiguidade fundamental: a de sermos um povo latino, de herança cultural européia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas. Esta ambiguidade deu sempre às afirmações particularistas um tom de constrangimento, que geralmente se resolvia pela idealização. Assim, o índio era europeizado nas virtudes e costumes (processo tanto mais fácil quanto desde o século XVIII os nossos centros intelectuais não o conheciam mais diretamente); a mestiçagem era ignorada; a paisagem, amaneirada.

Em outro momento, o mesmo autor mostra como a obra *Macunaíma: um herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, bateu de frente com a idealização de uma identidade nacional centrada em valores estranhos à realidade étnica brasileira:

Mário de Andrade, em *Macunaíma* (a obra central e mais característica do movimento), compendiou alegremente lendas de índios, ditados populares, obscenidades, estereótipos desenvolvidos na sátira popular, atitudes em face do europeu, mostrando como a cada valor aceito na tradição acadêmica e oficial correspondia, na tradição popular, um valor recalcado que precisava adquirir estado de literatura. (CÂNDIDO, 2006, p.126-127).

É nesse campo da identidade nacional e cultural que retomo Mário de Andrade e seus versos que iniciam este trabalho. Ao enunciar “eu sou trezentos”, Mário não está só fazendo referência ao sujeito múltiplo, mas também a uma visão múltipla de identidade cultural e nacional presente em sua obra, afrontando os pressupostos universalizantes e centralizadores da modernidade.

Percebemos que a idealização de uma identidade nacional que invisibilizava a diversidade cultural brasileira não mais satisfazia algumas percepções à época, e isso ocorre justamente pelo fato de o século XX produzir uma gama de percepções que descentraram o eu individual e o social. E, nesse particular, o modernismo aqui apresentado contribuiu sobremaneira para contestar o mundo dual e binário produzido pela modernidade.

¹ Para maior aprofundamento sobre a relação modernismo / identidade nacional, recomendamos o artigo: *Modernismo e Identidade Nacional: algumas considerações* de Hélio R. S. Silva. (Estudos Ibero-americanos. PUCRS, edição especial, n. 1, p. 81-93, 2000.).

Esse era o projeto nacionalista de Mário de Andrade, e do modernismo em si, reavaliar a importância e o entendimento do popular, no sentido de pensar saberes múltiplos, e assim também a identidade, para estruturar uma brasilidade longe e livre do eurocentrismo e da submissão aos gostos da elite dita erudita que produzia a subalternização dos gostos populares e, por conseguinte, de sua própria identidade, característica típica da modernidade.

Ainda sobre o modernismo, dessa vez em Portugal, é preciso tecer algumas considerações sobre a figura, ou as figuras, de Fernando Pessoa. Também influenciado pelas vanguardas e pela psicanálise, Pessoa constituiu-se em heterônimos que possuíam personalidades diferentes, puras sensações de um ser inquieto e pouco dado aos enquadramentos tradicionais. Dizia ele:

Nada me prende, a nada me ligo, a nada pertencço. Todas as sensações me tomam e nenhuma fica. Sou mais variado que uma multidão de acaso, sou mais diverso que o universo espontâneo, todas as épocas me pertencem um momento, todas as almas um momento tiveram seu lugar em mim. (CAMPOS, 1993. P. 46).

Colaborador da Revista Orpheu, a grande marca do modernismo português e das contestações ao naturalismo e ao tradicionalismo na arte, Pessoa foi notadamente um grande contestador de si mesmo. Talvez, sua grande busca tenha sido a própria constituição da identidade, uma busca que o levou a auto intitular-se um fingidor. Afinal, nós somos ou fingimos que somos? Sejam mentiras ou fingimentos sinceros, o fato é que o citado poeta construiu diversas e contraditórias personas, tantas quantas foram suas sensações e percepções de si mesmo e do outro:

E tais e múltiplas são as facetas da produção pessoana que tudo quanto se disser a respeito está certo, ou tem características de verdade. Em se tratando de Pessoa podemos afirmar o “sim” e o “não” com análoga segurança, autorizados precisamente pelos textos que legou à posteridade. Ainda que, à primeira vista, pareça absurdo. A sua constante reversão de perspectiva, ou de opinião, permite todas as interpretações, conflitantes ou contraditórias. Os heterônimos são pelo menos complementares, verso e reverso da mesma moeda: o que um nega o outro afirma, e vice-versa. (MOISÉS, 2009. p. 23).

A chamada poesia heterônoma de Fernando Pessoa revela a multiplicidade de seres que habitam as profundas da nossa existência (que ser humano pode dizer que não é contraditório?). Se atentarmos bem para essa (des)construção, perceberemos que Pessoa consegue negar o eu como algo uno, coerente e sólido, como pretenderam os desígnios da modernidade.

Assim, Mário de Andrade nos traz o descentramento do mundo cultural e Fernando Pessoa do mundo pessoal, por assim dizer. Isso significa o rompimento, pelo menos nesse processo intelectual e intelectual, com as velhas categorias centradas no gênero, nas classes, nas etnias, etc.

Se tomarmos a literatura na sua mais expressiva característica, a de ser linguagem, entenderemos a importância de todo esse movimento, que vai além dos poetas supracitados, no estabelecimento, ou até o não estabelecimento, de novos paradigmas que dão ao indivíduo contemporâneo a nítida percepção de sua fluidez e das infinitas possibilidades de identificação, muitas vezes temporárias, presentes nesse espectro de variedades ontológicas.

O que há de comum entre esses autores e suas obras é a diversidade, a dispersão do eu. A literatura como ato de linguagem também produz identificações. Particularmente, me encontrei em todos esses autores e artistas. Sempre me achei um tanto sem norte, sem centro, sem terra firme e sempre à deriva no oceano das identificações. É daqui, desse lugar de poesia que nasce meu incômodo com essa estrutura sedimentada do ser, que salta em cada olhar e argumento, mas que não resiste a um olhar mais atento para a realidade, apenas paira no ar como resquício de séculos de domínio de um eu automatizado e aprisionado nos dualismos e maniqueísmos, mas que, sem dúvida, possui um poder de convencimento inegável.

Essas inquietações provocadas pela inadequação dos paradigmas modernos aos novos tempos não se expressaram apenas no campo das artes, mas também nas ciências. Na física, por exemplo, dois postulados revolucionaram a percepção da realidade, a teoria geral da relatividade de Albert Einstein, publicada em 1915 e, algumas décadas depois, a teoria dos quanta, ou mecânica quântica, elaborada por um grupo dos mais célebres cientistas da época, entre eles o próprio Einstein, Max Planck, Niels Bohr e Werner Heisenberg. (CAPRA, 1982).

Antes desses postulados, o pensamento moderno dividia o mundo em engrenagens muito bem organizadas e mecanizadas. O sistema mecânico do universo e do ser humano, visto pela ótica da física moderna, é sólido, natural, determinado e seus componentes estão separados e são independentes um do outro², praticamente sem conexões entre si.

O próprio Descartes esboçara as linhas gerais de uma abordagem mecanicista da física, astronomia, biologia, psicologia e medicina. Os pensadores do século XVIII levaram esse programa ainda mais longe, aplicando os princípios da mecânica newtoniana às ciências da natureza e da sociedade humanas. As recém-criadas ciências sociais geraram grande entusiasmo, e alguns de seus proponentes proclamaram terem descoberto uma "física social". A teoria

² Não é intenção dessa assertiva negar as importantes contribuições das ciências físico-matemáticas, mas compreendê-las dentro do contexto de percepção de mundo da modernidade, cuja racionalidade e objetividade se impuseram como centro.

newtoniana do universo e a crença na abordagem racional dos problemas humanos propagaram-se tão rapidamente entre as classes médias do século XVIII, que toda essa época recebeu o nome de Iluminismo. (CAPRA, 1982 p. 63).

Como uma forma de dar conta de uma realidade mais complexa, a partir do século XX a teoria geral da relatividade e a física quântica nos colocaram diante do mundo subatômico, onde os paradigmas da modernidade e os instrumentos da física mecanicista de Newton não conseguiam explicar aquela nova dimensão da realidade. Assim, uma nova teoria era necessária para explicar um lugar em que a incerteza e os paradoxos habitam e não há leis absolutas e sim a relatividade. Foi a quebra da percepção absoluta, sólida e infalível do mundo.

Nesse movimento de mudança de perspectiva, a visão de ser humano integral também ganhou espaço na década de 1980 com o físico Fritjof Capra e sua ideia de um mundo onde tudo está interligado, todos os fenômenos conectados, inclusive as relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza:

A nova visão da realidade, de que vimos falando, baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos — físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições. Não existe, no presente momento, uma estrutura bem estabelecida, conceitual ou institucional, que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamentos e que se estabelecem de acordo com novos princípios. (CAPRA, 1982 p. 259).

Ao defender a sustentabilidade da humanidade, Capra supõe a interdependência entre os elementos da natureza da qual a humanidade é parte. Seu pensamento se contrapõe à linearidade do modelo cartesiano, por entender que há uma interação contínua entre os seres humanos e os ambientes físico e social, que afeta homens e mulheres, mas pode ser por eles modificado.

Percebemos que, por séculos, o ideal do fazer científico foi estabelecido pelos parâmetros das ciências que estudam o mundo físico. Mas as ciências humanas não ficaram aquém dessas transformações e também promoveram mudanças na percepção da sociedade, do sujeito, da subjetividade, da identidade, da racionalidade, da linguagem, da constituição da realidade e dos processos históricos.

Para Hilton Japiassu (2012), o ideal de racionalidade e cientificismo moderno levou as ciências humanas a pensarem o ser humano segundo leis universais, negando aos homens e às mulheres a dimensão histórica de sua existência. Ou seja, ao utilizar os mesmos mecanismos

de análise das ciências do mundo físico-matemático, as ciências humanas não atentaram para a especificidade do seu objeto, o humano. Tem-se então a mesma ferramenta para analisar objetos distintos. Contudo, diferentemente da natureza, o ser humano produz cultura, logo se diferencia entre si e muda comportamentos, modos de vida, formas de pensar e interpretar o mundo, varia, acaba, volta ao mesmo lugar, reconstrói, muda percepções, modifica trejeitos.

Mas, o século XX trouxe uma gama de novas percepções sobre as ciências humanas e sobre seu objeto de estudo, o humano. As concepções de sujeito se modificaram e em muitas teorias ele foi inclusive decretado como “morto”. Seria a morte do sujeito soberano, livre para construir e desconstruir seu mundo, pregado pelo humanismo e pelo existencialismo. Já a antropologia, a linguística, as novas abordagens do marxismo, a psicanálise e a filosofia produziram um sujeito condicionado pelas estruturas e pelos sistemas.

A história, como uma das Ciências Humanas, também sofreu influências dessa crise. Um dos principais embates da historiografia do século XX foi contra a insistência em se fazer uma história apenas política ou dos acontecimentos, desconsiderando outras estruturas e processos sociais e culturais. Assim, as novas abordagens buscavam uma história-problema (análises, elaboração de hipóteses, reflexão sobre o próprio fazer do historiador, contextualização, problematizações, etc.) que substituísse a mera narrativa dos acontecimentos e eventos tidos como centrais. Nesse processo, destacou-se sobremaneira, o grupo de historiadores dos Annales que combateu firmemente os princípios cientificistas - de uma história de grandes personagens e eventos - do positivismo. Positivismo esse que também limitou as fontes e as bases investigativas dos historiadores aos documentos oficiais e escritos.

Então, é a partir do século XX que a história é repensada com muita objeção à história tradicional, seus objetos, sua função, sua investigação e sua abordagem. Pensa-se numa diversificação de fontes e na história de todas as prestações humanas, não apenas a sólida narrativa política, culminando na máxima “tudo é história!”. Buscou-se também a interdisciplinaridade, fazendo do historiador um investigador com amplas ferramentas interpretativas. Aliás, é também nesse processo que se pensa o historiador como um intérprete dos acontecimentos e não um mero narrador de eventos que trazem a verdade absoluta sobre si mesmos.

Nessa perspectiva, Michel Foucault influenciou bastante a visão sobre a história quando estabeleceu a dita arqueologia do saber, uma história do pensamento ou a historicidade do saber. Essa ideia de analisar as categorias do pensamento numa perspectiva de longa duração influenciou a chamada “Nova História”, resultando na história das mentalidades e abriu margem para a investigação dos sentimentos, dos valores, da cultura, do imaginário, muito

influenciada pela psicanálise. Além disso, há uma preocupação com o estudo das estruturas que dão vida à realidade e aos próprios acontecimentos, passando-se à compreensão de que a realidade é construída social e culturalmente.

O historiador é levado, assim, a valorizar o seu saber de forma mais ampla, sem a necessidade de escamotear sua subjetividade, seus desejos, suas vontades, suas paixões, seus quereres, seus interesses e o lugar de onde verbaliza o conhecimento, tendo consciência de que o conhecimento histórico é uma construção também guiada por interesses e que varia no tempo e no espaço. Finalmente, a história não produz verdades, mas análises e interpretações, o historiador não narra o que de fato aconteceu, pois, o conhecimento histórico é uma construção e não um dado imutável e absoluto.

Voltando ao título que nomeia esta seção, torno a me referir a estas crises como o mundo como eu o encaro, um mundo repleto de ruínas, escombros e cinzas como resultado do desmoronamento das sólidas catedrais identitárias e científicas da modernidade. É aqui que se cruzam o meu fazer identitário e humano com o meu ofício científico enquanto historiador e professor-pesquisador. Assim sendo, compreendo que como um ser histórico, um humano do século XX-XXI, carrego o peso dos acontecimentos do meu próprio tempo e este derrubou da mesa o vaso sólido da identidade, entendida como essência. No entanto, parece que grande parte do conjunto social, inclusive de docentes, ainda não se deu conta que colar esses fragmentos em busca de uma ilusória essência humana ou de metanarrativas totalizadoras que tudo englobam, mas que contemporaneamente quase nada explicam, é desconectar-se demasiadamente da realidade. Mas, esse parece ser ainda um ideal a ser seguido por alguns, mas também desconstruído por muitos outros.

Diante do cenário do qual emerge esta pesquisa, alguns conceitos – identidade, diferença, subjetividade e processos de subjetivação – se revelam cruciais para compreensão da dinâmica e complexidade que envolvem o fazer docente do professor e da professora de História, sobretudo no que se refere ao seu compromisso ético-político com a promoção da justiça social tão almejada. Assim, na sequência anunciamos os principais conceitos nos quais a pesquisa está ancorada.

1.2 CONCEITOS DE APOIO À PESQUISA

As discussões que empreendemos até aqui nos colocam diante de questões cruciais, sobretudo no que concerne à abordagem referente aos conceitos que servem de apoio à pesquisa

e que passamos a apresentar nesta seção: identidade, diferença, subjetividade e processos de subjetivação.

Iniciamos com o conceito de identidade que ganha centralidade nas discussões referentes ao currículo e ao ensino de história sobre as quais nos debruçamos. Destacamos que nosso enfoque recai sobre os processos socioculturais de construção da identidade, compreendida como fonte de significados e de experiências de um grupo. Melhor dizendo, constituem o cerne desta discussão a construção das identidades culturais que tanto se harmonizam como conflitam entre si, uma vez que no interior de um mesmo grupo coexistem várias e diferentes identidades (étnicas, religiosas, regionais, geracionais, juvenis, de gênero, de orientação sexual, entre tantas outras), enquanto que um mesmo indivíduo pertence a vários grupos identitários, constituindo-se como sujeito.

Nessa perspectiva, a construção da identidade pressupõe a existência do outro em relação ao qual um indivíduo afirma seu pertencimento a um grupo, ou seja, a identidade cultural construída com referência nos elementos de uma dada cultura, é relacional e atravessada por relações de poder, como afirmam Stuart Hall (1997), Kethryn Woodward (2000); Tomaz Tadeu da Silva (2000).

Com isso, afirmamos que, não obstante seja a identidade objeto de estudos e pesquisas em diferentes campos de conhecimento como a psicologia, a psicanálise, a sociologia, a antropologia, é no campo sociocultural que buscamos apoio teórico para discussão sobre a relação entre a identidade étnica de estudantes negros e o campo do currículo, em especial, do currículo de história.

Desse modo, interessa-nos refletir sobre a identidade como fenômeno sociocultural plural, múltiplo e não fixo ou permanente (LOURO, 1997). Ou melhor, refletir sobre a identidade construída em meio aos discursos e práticas sociais nos quais os indivíduos estão inseridos, por entender que as identidades sociais são perpassadas por relações sociais que, por sua vez, se inserem em uma dada cultura.

Estudo realizado por Fernandes e Pereira (2018, p.35) busca apoio em Tajfel (1981) para afirmar que “a identidade social pode ser definida como o conjunto formado pelo autoconceito do indivíduo, sua pertença grupal e a valoração atribuída a esta pertença”. Nesse processo ganha relevo o sistema de categorização social que ao “segmentar, classificar e ordenar o ambiente social, servindo como um balizador do lugar do indivíduo no mundo e na sociedade” exerce o papel de autorreconhecimento do indivíduo, favorecendo a definição de seu lugar na sociedade. (FERNANDES e PEREIRA, 2018).

A produção da identidade nessa perspectiva, se constitui como processo que se desenvolve na dinâmica e complexa relação entre identidade e diferença, ou seja, a identidade está entrelaçada e depende da produção da diferença. Assim, a afirmação de pertencimento a uma identidade implica o reconhecimento do não pertencimento a outras. Ser negro implica não ser branco ou indígena; ser homem significa não ser mulher, por exemplo. Para Silva (2005, p.75), nesse processo construtivo “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”. Disso resulta que o conceito de diferença seja fundamental para compreensão da construção das identidades culturais, pois a diferença constitui a marca da identidade e é sustentada pela exclusão, “é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2005, p. 14).

Para Woodward (2005, p. 67), “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos”. De acordo com Silva (2005, p.76), “seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui como resultado) são produzidas”.

Para o autor, só é possível compreender a identidade e a diferença em meio a sistemas de significação, uma vez que ambas são da ordem da cultura e dos sistemas simbólicos constitutivos da mesma. A identidade e a diferença são produzidas por processos de diferenciação que estão no centro das relações de poder. Poder de definir a identidade e marcar a diferença, cuja organização se dá em torno de pares opostos, binários: branco/negro, homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual. (SILVA, 2005).

De outra parte, identidade e subjetividade são por vezes consideradas permutáveis, ainda que a identidade represente as identificações do indivíduo, as posições assumidas perante um grupo ao qual se sente pertencente. A subjetividade, por sua vez, denota a compreensão que o indivíduo tem de si mesmo, do seu eu. Envolve sentimentos, pensamentos e emoções. “Inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições. (...) pode ser tanto racional quanto irracional”. (WOODWARD, 2005, p. 55). Para González Reis (2004, p. 125), a subjetividade “representa uma produção de sentidos inseparável do contexto e das formas complexas de organização social que estão por trás dos vários espaços de ação social”.

A subjetividade constitui um sistema aberto em permanente desenvolvimento, ou seja, um processo contínuo que resulta na organização da produção de sentidos do sujeito. Essa produção de sentidos, no entanto, não está submetida às determinações das condições externas, também não reproduz nenhuma lógica externa ao sistema individual, ao contrário, confronta permanentemente os dois espaços de sua produção, o individual e o social.

Por sua vez, os processos de subjetivação constituem processos por meio dos quais a subjetividade vai sendo construída; representam formas de organização de um sistema em permanente desenvolvimento em meio ao qual se dá o confronto entre os sentidos já construídos e uma nova e contínua produção de sentidos que acompanha qualquer atividade humana. Os processos de subjetivação “permitem respostas diferenciadas ao contexto graças às histórias diferenciadas dos sujeitos que atuam em cada contexto concreto”. (GONZÁLEZ REIS, 2004, p.168).

Por outro lado, os estudos de currículo, principalmente as concepções pós-estruturalistas, têm demonstrado como o currículo é também um construtor de subjetividades, desnaturalizando as percepções sobre a identidade como essência, na medida em que questiona sua construção e a dele próprio, o currículo. Nas palavras de Tomaz Tadeu:

Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados [os currículos]? Ainda seguindo Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. (...) uma perspectiva pós-estruturalista não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular (...). No limite, para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo que é colocado em questão. (SILVA, 2010, p. 124).

1.3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

Diante da evidente complexidade do eu, das formas tão variadas de identidade, das ciências humanas repensando há mais de um século a objetificação do ser humano e do historiador como construtor de possibilidades e não de muros, são estas as nossas inquietações: como historiador/professor participa desse processo de construção das identidades culturais, notadamente da identidade étnica, de estudantes negros do ensino médio? Como o currículo de história contribui ou não para o centramento ou descentramento dessas identidades? O que temos feito, enquanto docentes e o que podemos fazer para aproximar professores e estudantes dessas discussões? Não obstante esse elenco de questões com as quais pretendemos problematizar o fazer docente do professor e da professora de História como elemento participante da construção das identidades culturais de estudantes do ensino médio, a questão central que guiará esta investigação, indaga sobre qual a relação entre o currículo de história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio?

Como tarefa inicial para delimitação do objeto desta pesquisa, examinamos o banco de dissertações do Profhistória à procura das produções acerca dos temas “identidade cultural” e “currículo de história” no período de 2016 a 2020, buscando aproximações e distanciamentos entre nossas primeiras intenções de pesquisa e as investigações já desenvolvidas, cujos resultados apresentamos a seguir.

1.3.1 Currículo e identidade nas pesquisas do PROFHISTÓRIA

Na busca pelas produções acerca dos temas “identidade cultural” e “currículo de história”, procedemos da seguinte forma: Inserimos o termo *Identidade cultural* na área “busca por” e selecionamos a opção *livre* no campo “categoria”, no qual foram encontrados três registros.

A dissertação intitulada: *O Teatro de Rua em Janduís/RN: construindo a identidade do lugar e motivando uma abordagem prática de ensino de história local*, defendida em 2020 por Wallace Rodrigo Lopes da Silva, tem como tema a análise da prática do teatro de rua e sua influência para a construção de uma identidade coletiva da população local. Seu objetivo foi compreender a construção e existência dos diferentes discursos históricos que são propagados ao longo dos anos na educação escolar, enfatizando a ausência da discussão sobre a história local no ensino de História das escolas públicas da cidade e suas principais consequências. Percebe-se a intenção de analisar a construção dos discursos históricos a partir da história local como possibilidade de construção da identificação dos estudantes com seu local de pertencimento.

O outro registro apresenta a dissertação: *O Currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental* de José Walmilson Rêgo Barros e foi defendida no ano de 2018. O objetivo do autor foi compreender a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros.

A terceira dissertação, defendida em 2016, tem como título *Teatro Cômico e Musicado: uma abordagem histórico-cultural para oficinas em sala de aula (1910-1930)* e teve como objetivo reconhecer que o teatro cômico e musicado teve significativa importância, efetiva participação e relevância na construção de uma identidade cultural para a população da cidade do Rio de Janeiro. Segundo o autor Luciano Corrêa Loureiro, é um trabalho sobre história local como abordagem metodológica no ensino de história.

Apesar de as três produções incluírem a construção da identidade cultural como categoria de pesquisa, duas delas se distanciam do objeto de estudo da nossa pesquisa, em razão de se voltarem para a identificação e pertencimento local dos estudantes, tomando a história local como categoria de análise. Por sua vez, a dissertação que investiga o sentimento de pertencimento étnico dos estudantes, toma como referência estudantes do ensino fundamental. Assim, nosso objeto, cujo foco é o processo de construção da identidade étnica que se constitui a partir dos processos de socialização com os quais a escolarização tem implicações, se distingue das dissertações analisadas, pois supõe a relação entre o currículo da disciplina história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio.

Após a localização desses três trabalhos, iniciamos uma nova busca e desta vez, adotamos o descritor *currículo de história* no campo "*busca por*" com a intenção de verificar como as dissertações abordam o tema currículo e se o relacionam às identidades culturais. No campo "*categoria*", adotamos a opção "*livre*". Foram encontrados nove registros, mas um deles era o de José Walmilson, que já havíamos catalogado anteriormente. Portanto, encontramos, de fato, oito registros, que passamos a analisar.

De início temos a dissertação de Bárbara Belanda Benevides da Silva – *O ensino de história para turmas do segundo ciclo em Nova Olímpia – Mato Grosso (1998 – 2018)*, que apresenta como temática o ensino de história na educação básica, considerando a importância de pensar esse ensino, pensar o ser e a visão de si mesmo como sujeito histórico. Defendida em 2020 a dissertação teve como objetivo conhecer o modo como os professores de História falam sobre o ensino de história e sua prática docente. O trabalho está centrado na percepção dos professores sobre o ensino de história.

Eline de Oliveira Santos defendeu em 2018 a dissertação intitulada *A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de história e consciência histórica*, que teve como objetivo investigar a contribuição que o ensino de história oferece à construção da consciência histórica de gênero e raça de mulheres negras.

Em outro registro encontramos a dissertação de Cristiane Alves de Lemos - *Tecendo caminhos para a aplicação da lei 10.639/03- um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública, defendida em 2016*. A autora apresenta como tema uma experiência pedagógica, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, em turmas de ensino médio, da rede pública, sobre educação étnico-racial. O objetivo foi relatar como os estudantes experienciaram o trabalho que realizaram, bem como o entendimento deles sobre a forma como a temática racial é tratada na escola. Além disso, verificar que visão foi elaborada por esses estudantes em relação a como a escola enuncia ou não conhecimentos sobre as questões étnico-raciais no Brasil.

A dissertação de Elyneide Campos de Souza Ribeiro, defendida em 2016 e intitulada *Currículo de História e a lei nº 10639-2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Criatalândia / TO*, teve como objetivo analisar o impacto da aprovação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos nos diversos espaços de aprendizagem, especialmente o espaço escolar.

Fernanda Nascimento Crespo apresentou a dissertação - *O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história*, defendida em 2016. Segundo a autora, seu desafio foi investigar as contribuições que a personagem Laudelina de Campos Mello pode oferecer em relação aos impactos que a Lei 10639/03 promoveu na educação brasileira. Em outro momento a autora explicita como proposta “(...) o deslocamento do prisma usualmente utilizado para tratar da história do Brasil republicano trazendo personagens que, de modo geral, são relegados a segundo plano, para os papéis principais de nossa narrativa”. (p.14).

Em seguida, encontramos a dissertação, defendida em 2016, por Carine de Oliveira Vieira - *Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História*, cujo objetivo foi investigar os significados políticos e sociais desse documento curricular, bem como identificar a ambiência política que possibilitou a área do Ensino de História a propor uma organização temática do currículo de História.

A dissertação de Sherol dos Santos, intitulada *História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho*, foi defendida em 2015. De acordo com a autora, o trabalho busca "instrumentalizar diretamente os professores da área de História para o trabalho com as temáticas relacionadas à História da África, cultura afro-brasileira e seus desdobramentos nas salas de aula do ensino fundamental". Assim, pretende contemplar uma educação antirracista e inclusiva por meio de uma proposta pedagógica.

Quincas Rodriguez de Souza, nosso último registro, na sua dissertação *Uso das fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica*, defendida em 2016, objetivou discutir uma proposta escolar de currículo integrado por procedimentos.

Nesse conjunto temos dissertações que se encontram, como visto, no campo de pesquisa do currículo de história. Nelas o campo do currículo é chamado a contribuir com a elucidação de questões referentes à consciência histórica, à educação antirracista, à percepção dos professores sobre o ensino da disciplina, ao uso do biográfico no ensino de história, à experiência de estudantes e suas percepções, aos PCNs e ao uso de fontes para a aprendizagem histórica.

É em relação ao campo do currículo que registramos aproximações entre as pesquisas analisadas e a nossa investigação, uma vez que nosso objeto de estudo busca relacionar as

contribuições do currículo de história à construção de identidades culturais negras. Nesse sentido, entendemos como Silva (1996, p. 83) que "o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação".

Notamos que, de forma geral, as dissertações do ProfHistória que dialogam com o nosso objeto de pesquisa analisam categorias constituídas a partir de uma determinada identidade/identificação, investigando questões que circundam sua existência dentro de determinadas realidades. Entendemos, a partir desses dados, que a relevância acadêmica do nosso trabalho consiste no fato de estabelecermos uma discussão acerca dos processos por meio dos quais se dá a construção das identidades culturais, em particular, da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio e a relação do currículo de história nesses processos.

1.3.2 Razões da escolha pelo ensino médio

A escolha pelo ensino médio deveu-se a minha atuação docente nessa etapa da escolaridade básica na qual observo o processo de transição dos e das jovens, da adolescência para o início da vida adulta. Isso me leva a inferir que essa fase do desenvolvimento humano é marcada por muitas dúvidas, necessidades de autoafirmação, escolhas e, sobretudo pelo desejo de se entender como sujeito de suas próprias histórias a partir da afirmação de suas identidades culturais, com destaque para a identidade étnica.

Por outro lado, o ensino médio passou a integrar a educação básica, constituindo-se como última etapa deste nível de educação e consolidando-se como direito dos e das jovens, e responsabilidade do Estado somente a partir da última década do século XX, com a promulgação da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora o ensino médio tenha experimentado avanços nas concepções de educação, de sujeito e de sociedade ancoradas na referida lei, essas mudanças, apesar de recentes, retrocederam com a Reforma do Ensino Médio, definida pela Lei 13415/2017, que propõe um novo ensino médio, ainda que empobrecido do ponto de vista das prescrições curriculares, como se observa na redação dada ao Art.36 da LDB.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Essas recentes mudanças corroboram o estado de indefinições, instabilidades e descontinuidades que acompanham o ensino médio, desde os primórdios de sua inserção/regulamentação como curso secundário. Ora voltado para a formação humana, ora mirando a formação para o mercado de trabalho, ora assumindo um caráter propedêutico para o ingresso na educação superior, o ensino médio parece continuar em busca de sua própria identidade.

Além disso, o ensino médio corresponde a uma fase do desenvolvimento adolescente em que as inserções sociais dos jovens se ampliam, de modo que, por um lado, supostamente se expande seu universo de possibilidades educativas, formativas e identitárias, mas por outro lado, também aumentam as probabilidades de se tornarem alvo mais próximo do racismo que impera na sociedade brasileira. Racismo que se volta para as identidades negras, indígenas, ciganas, ao mesmo tempo em que desconsidera que a identidade branca é também racializada.

Esse cenário de apresentação do ensino médio no qual exerço a docência, ao se revelar desafiador sob vários aspectos, constituiu-se como uma possibilidade de busca de resposta para a questão que me mobiliza para esta investigação, qual seja: qual a relação entre o currículo de história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio?

1.3.3 Elementos estruturantes da Pesquisa

A questão anteriormente anunciada nos conduziu ao objetivo de analisar a relação entre o currículo de história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio. Entendendo que o próprio currículo de história será posto também em dúvida, nos alinhamos à perspectiva de Jenkins (2007, p. 52), para quem “A história é um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente”.

Resta outra questão: o que pretendemos ao abordar o currículo de história e a identidade étnica de estudantes negros? Respondemos que buscamos especificamente: a) compreender o processo de construção das identidades com foco na identidade étnica; b) compreender os mecanismos que podem ser utilizados pelo ensino de história para favorecer uma construção positivada da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio; e c) elaborar uma proposta de formação para professores e professoras de história do ensino médio, tendo como eixo temático a construção da identidade étnica de estudantes negros desta etapa da educação básica.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica por meio da qual discutimos os conceitos adotados na elaboração de uma proposta de formação pedagógica para professores e professoras de história do ensino médio.

Dito isto, partimos do pressuposto de que se tomarmos como base as teorias do currículo que o colocam como estrutura desenvolvedora de subjetividades e identidades, é possível inferir que o ensino de história, entendido como conhecimento histórico não estático e potencialmente desnaturalizador / desmistificador das percepções humanas, poderá contribuir para a construção de identidades étnicas positivadas de estudantes negros. Entendemos, assim, que o currículo poderá contribuir com a construção identitária de estudantes negros sem, contudo, perder de vista que esta construção se dá em meio aos vários espaços sociais com os quais os jovens interagem. O currículo contribui, mas não responde sozinho pelos processos de subjetivação que se desenvolvem na família e nas várias práticas sociais das quais participa.

Ademais, acreditamos que a educação por meio do conhecimento tem como fim a própria vida humana, buscando transformá-la e aperfeiçoá-la. Nesse sentido, esta dissertação traduz a nossa responsabilidade social, a nossa pretensão de contribuição no âmbito relacional, pois com ela almejamos a construção de relações regidas pela prevalência do entendimento entre as pessoas, da negociação e do bem comum. Entendemos que isso só será possível quando demolirmos os muros e os blocos sólidos e totalizantes que nos separam e nos cegam para as possibilidades do outro e para as nossas próprias possibilidades. Dessa forma, reconhecemos na escola e no currículo de história um potencial contributo à construção identitária dos estudantes negros e à transformação social.

Por fim, apresentamos a dissertação que está organizada em quatro capítulos. O primeiro constitui o capítulo introdutório no qual expressamos nossas percepções e inquietações sobre o tempo presente e apresentamos os principais conceitos em torno dos quais a pesquisa está estruturada. Oferecemos também um levantamento das dissertações defendidas no ProfHistória entre 2016 e 2020 versando sobre a construção de identidades, demonstramos como se deu a emergência do objeto da investigação e expomos os elementos estruturadores da nossa pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos reflexões a respeito das concepções modernas e pós-modernas de sujeito que são tecidas em meio à crise do paradigma da racionalidade científica, instalada nas ciências humanas há quase um século em razão da impossibilidade de tratar o humano – sujeito e objeto de tais ciências – com os mesmos métodos e olhares com que nos debruçamos sobre as ciências físicas e naturais.

O terceiro capítulo apresenta algumas notas a respeito do ensino de história, discute as influências do currículo e do ensino de história na construção da realidade social e das identidades culturais dos estudantes negros do ensino médio. Esses elementos constituem as lentes com as quais será elaborada a proposição didática que comporá o quarto capítulo desta dissertação.

No quarto capítulo apresentamos uma proposição didática na forma de proposta de formação continuada para professores e professoras de história, voltada à construção da identidade cultural negra de estudantes do ensino médio.

2 O SUJEITO: CONCEPÇÕES MODERNA E PÓS-MODERNA

Neste capítulo são tecidos diálogos com estudos referentes às concepções modernas e pós-modernas de sujeito – seus impasses, questionamentos, desdobramentos e desafios – tendo como referência as transformações das ciências humanas que se revelam cruciais não apenas para compreensão do cenário no qual se inscrevem tais concepções, mas, sobretudo para o entendimento dos estudos sobre a construção das identidades culturais no tempo presente.

Assim, compreender como as identidades culturais são forjadas em contextos socioculturais supõe adentrar não apenas o cenário de sua emergência conceitual, mas também perceber as relações entre as representações construídas pelo sujeito social, o sujeito como criação Moderna e as identidades culturais como atributos da condição pós-moderna.

2.1 A REPRESENTAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REALIDADE

René Descartes (2005), em suas *Meditações Metafísicas*, nos apresenta o conceito de ideia como sendo “imagem de coisas”. Com isso, Descartes demonstrou que os indivíduos projetam no seu pensamento a imagem do mundo objetivo exterior a eles, para si mesmos ou em sociedade, o que, de forma ampla, incluindo a ideia, o filósofo chama de cogito. Essa é uma maneira corrente, nos postulados das ciências humanas, de analisar a realidade como uma construção humana e não como algo dado externamente aos sujeitos. A esse respeito Émile Durkheim afirmou: “a vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações; é, pois, presumível que representações individuais e representações sociais sejam, de certa forma, comparáveis”. (DURKHEIM, 1970, p.13).

Corroborando com a percepção de um mundo guiado por representações, Sandra Jatahy Pesavento, em seu estudo sobre as concepções de história e do imaginário, elabora uma conceituação de representação trazendo à luz diversos autores. Entre esses autores, está Roger Chartier que, segundo a autora, entende que não há oposição entre mundo real e o imaginário, pois o discurso e a imagem podem ser instrumentos de transformação da realidade, (PESAVENTO, 1995). Para a autora, “a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2008, 40). A autora acrescenta ainda que:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de

força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. (PESAVENTO, 2008, p. 39).

Segundo Berger e Luckman (2004), nosso primeiro contato com o mundo, nossa imersão como membros de uma sociedade se dá por meio dos "outros significativos", ou seja, daquelas pessoas, que não tendo sido escolhidas pelo sujeito ao nascer, assumem a tarefa de iniciar seu processo de socialização primária e de lhe apresentar a realidade objetiva, esse é o caso dos pais e da família.

Assim, é nos processos de socialização primária, iniciado na infância, e de socialização secundária, que nos acompanha ao longo da vida que apreendemos elementos do mundo que existiu antes de nós e nos tornamos membros da sociedade. Construimos nossas primeiras noções de civilidade, nossa entrada no mundo moral, social e civil. Em outras palavras, é pelos outros que inicialmente conhecemos a realidade, ou melhor, que conhecemos a interpretação da realidade por outros. Assim, a realidade factual torna-se algo cada vez mais relativo e emerge, no processo cognoscitivo, a nossa capacidade criadora de representar o mundo por palavras, imagens, ideias, símbolos conceitos e discursos.

Dessa maneira, também as identidades construídas socialmente, constituindo o sujeito, identificando-o com o mundo e a realidade que lhe são apresentados, fazem parte da tríade representação-sujeito-identidade cultural. Assim, parece-nos pertinente a análise do conceito de representação, como elo entre nós e o mundo externo, para iniciar e embasar nossa pretensão, de analisar neste capítulo a construção das identidades culturais do sujeito.

Em se tratando de imagens sobre o que há no mundo, talvez a poesia seja a engenhoca mais eficiente na produção de tais artefatos. Pelo uso da palavra os poetas desenham o mundo, ou melhor, representam o mundo a seu modo e entre esses artesãos está Fernando Pessoa, que notadamente produziu tantas representações quantas foram possíveis de si mesmo e das coisas existentes. Por isso, vamos nos valer – não para teorizar a poética pessoana, mas para inserirmos aqui um ponto de reflexão inicial – de suas palavras para investigarmos os mecanismos que nos permitem compreender a realidade, e o que há entre nós e a crueza dos fatos. Assim escreveu o poeta:

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.

Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
 E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
 Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.
 (PESSOA, 2016, p. 65).

Em princípio, poderíamos compreender, com os versos acima, que as ideias nos escondem a realidade, como parece sugerir o sexto verso. Porém, será que podemos afirmar que o mundo é uma janela fechada para o mundo? Será que tudo o que pensamos e sonhamos é dado indiretamente com o filtro de outrem, negando a possibilidade de captação dos vestígios de realidade? Essa janela fechada – não às chaves e com frestas para os raios de sol – redesenhando o que há de realidade expresso no poema de Pessoa é, por assim dizer, o lugar das representações.

Para Émile Durkheim (2007), as representações, antes de qualquer coisa, são fenômenos, apesar de estarem ligados ao cérebro, que possuem certa autonomia. Essa concepção é importante para a elaboração de um conceito de representação, pelo autor, que não é explicável apenas pelas sinapses cerebrais. Por isso, Durkheim se contrapôs à teorização sociológica, antropológica e da psicologia, que, segundo o autor, “reduz a consciência a um fenômeno da vida física” (2007, p. 10) e insere a biologia como o fator de indução das leis sociais. Ele afirma que quanto mais a consciência desenvolve sua capacidade de conhecer, menos se torna dependente das rédeas da vida física.

Durkheim entende que existem representações individuais e coletivas, mas que as individuais não devem ser tomadas como objeto de estudo sociológico na medida em que são extremamente mutáveis. Assim, as representações tornam-se instrumento da sociologia quando estruturam associações de ideias semelhantes, formando uma representação coletiva. Logo, são essas associações que permitem à representação persistir no tempo influenciando sobre os indivíduos. (DURKHEIM, 2007).

Em outras palavras, as representações são compreendidas como algo mais amplo do que meramente subproduto da ação cerebral. Assim, a representação é fruto das abstrações individuais convergindo e formando uma representação coletiva que será externa ao indivíduo e a ele influencia. Sobre a representação coletiva como elemento externo ao indivíduo e diferente das representações individuais, assim argumenta Durkheim:

(...) se se pode dizer, em certos traços, que as representações coletivas são exteriores às consciências individuais, é que elas não derivam dos indivíduos tomados isoladamente, mas de seu concurso; o que é bem diferente. Sem dúvida, na elaboração do resultado comum, cada um tem a sua contribuição; mas os sentimentos privados se tornam sociais somente ao se combinar sob a ação das forças *sui generis* que a associação desenvolve, em consequência

dessas combinações e das alterações mútuas que aí resultam, eles se tornam outra coisa (...). (DURKHEIM, 2007, p. 34).

Conforme exposto, percebemos que, para o autor, nesse processo de convergência social de ideias particulares dos indivíduos, as representações individuais são suprimidas, ganhando força uma nova representação derivada das percepções particulares, criando uma nova ideia sobre a realidade partilhada por todos. Dessa maneira, é essa representação coletiva que será manejada no convívio social pela educação, pela política, pelas leis, pelos padrões sociais e pelos processos de identificação cultural.

Não obstante, Durkheim alerta para o fato de que as representações coletivas não são mera síntese das ideias individuais, pois apesar de estarem relacionadas com as representações individuais, elas são distintas das mesmas. Em outras palavras, os indivíduos associados são a base das representações coletivas, mas essas não são inerentes as relações entre indivíduos e ultrapassam essas interações, tornando-se elemento diferente e exterior ao indivíduo. Assim, tais representações coletivas, passam a ser a trama da vida social, que não é possível sem as mesmas.

Serge Moscovici, por sua vez, recupera a ideia de representação coletiva de Durkheim, mas deixa clara sua discordância em relação à mesma, bem como a necessidade de reavaliar o funcionamento dessas representações. Aponta a inadequação do conceito de representações coletivas para explicar os fenômenos sociais das sociedades mais complexas, argumentando que apenas para o estudo empírico da religião das sociedades simples do início do século XX, desenvolvido por Durkheim, o referido conceito teria parecido adequado. O autor se refere ao fenômeno como representações sociais, pois em todos os âmbitos de nossa existência, seja como consequência do que fazemos ou causa do que pensamos, elas estão presentes não como meras abstrações inalcançáveis e imperativas ao indivíduo, mas como parte constituinte da construção de um sujeito social e individual.

Segundo Moscovici (1978), a elaboração de uma representação implica uma composição, feita pelo indivíduo ou grupo, dos aspectos perceptivos e do conceito construído sobre o objeto da representação. Ou seja, as representações sociais não são exteriores aos indivíduos nem exercem sobre eles uma força coercitiva, como pensava Durkheim, mas são produzidas em sociedade e modificadas por ela.

Além disso, o autor demonstra que as representações possuem função simbólica e poder de construção do real, ou seja, “a representação compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se baseia

forneçam possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem quero ser?” (WOODWARD, 2000, p. 17).

A crítica de Moscovici às abordagens anteriores, notadamente a Durkheimiana, é pelo fato de que se criou a percepção de que as representações coletivas só se dão em ambientes pouco iluminados pela ciência, como se o conhecimento científico fosse uma produção racional e individual livre das influências das abstrações coletivas. Dessa forma, são desconsiderados elementos importantes e significativos da vida em sociedade, tais como as artes, as sensibilidades, a afetividade, as estratégias de sobrevivência e todas as vivências cotidianas elaboradas coletivamente. (MOSCOVICI, 2003).

Segundo o autor, o senso comum é desconsiderado em favor “do endeusamento das crenças científicas” (MOSCOVICI, 2003, p. 196), criando-se dicotomias que pouco explicam as interações sociais. Para Moscovici, criou-se, com essa percepção, uma divisão que coloca o senso comum e o conhecimento popular de um lado e a ciência de outro. De tal modo, as representações científicas seriam uma condição de sociedades elevadas e civilizadas, enquanto o senso comum estaria em um estágio primitivo. Assim sendo, o autor se refere ao conjunto de todas essas representações, científicas ou não, como representações sociais:

Seja como for, devido a uma escolha cujos motivos têm aqui pouca importância, parece-me legítimo supor que todas as formas de crença, ideologias, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são, de um modo ou de outro, representações sociais. (MOSCOVICI, 2003, p. 198).

Para Moscovici, essas duas formas de conhecimento – científico e de senso comum – fazem parte de uma rede de representações que constroem as noções de realidade. Por isso, o autor busca desmistificar o senso comum como algo desprovido de conexões com conhecimentos mais profundos e rigorosos, como podemos observar nas palavras a seguir:

(...) nada é mais difícil que erradicar a falsa ideia que deduções ou explicações que nós extraímos do senso comum são arcaicas, esquemáticas e estereotipadas. Não se pode negar, certamente, que existem muitas “teorias” que foram tornadas rígidas. Mas, ao contrário do que se supõe, isso não se relaciona a sua natureza coletiva ou ao fato de que elas são partilhadas por uma grande multidão de pessoas, ao contrário, isso provém da flexibilidade do grupo e da rapidez da comunicação do conhecimento e das crenças no coração da sociedade. (MOSCOVICI, 2003, p. 210).

Essa estruturação nos permite compreender as representações sociais como conteúdos mentais, imagens, símbolos, teorias, conceitos, que produzimos em sociedade e que nos

permitem construir uma noção de realidade, estabelecermos valores, classificarmos os indivíduos, nos identificarmos com as dadas categorias e gêneros, construirmos nossa individualidade. Essas representações nascem do senso comum, considerado por Moscovici como um lugar de criação legítima dessas imagens e símbolos. Constituem, portanto, uma forma de conhecimento de senso comum que se constrói em meio à comunicação social, na interface entre o individual e o social, e correspondem a uma forma de visão de mundo que reestrutura a realidade, orientando as práticas e os comportamentos e desempenhando, papéis essenciais na dinâmica das relações sociais.

No que concerne à história, o conceito de representação encabeça as mudanças epistemológicas que desembocaram na emergência da história cultural, para a qual constitui categoria central, uma vez que “a proposta da história cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 42).

Segundo Moscovici, as representações sociais não são sólidas e estáticas, ao contrário, são históricas, sofrem modificações e podem criar novos conteúdos que não constituem cópia do mundo real, porque elas mesmas podem ser consideradas como fomentadoras e partícipes da realidade. Como afirma o autor:

(...) isso significa que representações compartilhadas, sua linguagem, penetram tão profundamente em todos os interstícios do que nós chamamos de realidade que podemos dizer que elas a constituem. Elas constituem, pois, a identidade, o self. É incontestável que elas possuem um efeito socialmente criativo ou construtivo (...). (MOSCOVICI, 2003, p. 212).

Assim, podemos conceituar as representações, como afirma Pesavento citando Le Goff, como “traduções mentais de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração” (PESAVENTO, 1995, p.15), ou seja, essas representações são mecanismos psíquico-sociais e, por isso mesmo, seus estudos se ligam cada vez mais a psicologia social. Têm funções práticas que nos ajudam a ordenar as nossas relações e compreender o mundo em que vivemos, como afirma Mary Jane Spink:

As representações sociais, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (1985), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo

socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. (SPINK, 1993, p. 300).

Ao fim e ao cabo, cabe a nós, sujeitos evidentemente sociais e criativos, compreender a complexidade e fluidez da realidade, a fim de não cairmos nas armadilhas da solidificação das percepções. Além disso, esses estudos nos mostram a importância de captar os sinais da realidade sem escolher apenas os fragmentos que nos agradam e transformá-los em verdades, ou na única realidade possível. Isso porque, “a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão”, como afirma Pesavento (2008, p. 40). Essa compreensão pode ser um grande passo para fugirmos das soluções simplistas para problemas complexos – como o são todos os problemas humanos – e trabalharmos nossas questões com mais efetividade.

Deste modo, entendemos que as representações sociais são conhecimentos essenciais para o entendimento das rupturas e deslocamentos nas concepções de sujeito operadas nas disparidades entre modernidade e pós-modernidade, além de preponderantes para a construção das identidades culturais.

2.2 O SUJEITO DA MODERNIDADE: ESSÊNCIA, UNIDADE E RACIONALIDADE

Dadas as considerações feitas na seção anterior, entendemos que a melhor forma de iniciar esta é afirmando que o sujeito, enquanto construção social e subjetiva, é uma representação. Mais ainda, é uma representação construída na modernidade e carregada das idiosincrasias desse período. Assim sendo, para compreendermos a noção de sujeito moderno é preciso, antes de tudo, analisarmos o conceito de modernidade.

Para Zygmunt Bauman (1999), a modernidade constituiu-se como um esforço para a construção e manutenção da ordem. Ela é o próprio Leviatã hobbesiano, o monstro devorador do caos e da desordem. Dessa forma, o autor concorda com Stephen L. Collins, que em seu estudo datado de 1989, toma a visão de Hobbes como marca para o nascedouro da consciência da ordem.

Hobbes entendia que um mundo em fluxo era natural e que a ordem devia ser criada para restringir o que era natural ... A sociedade não é mais um reflexo transcendentalmente articulado de algo predefinido, externo e para além de si mesma que ordena a existência hierarquicamente. É agora uma entidade

nominal ordenada pelo Estado soberano, que é seu próprio representante articulado... [Quarenta anos após a morte da rainha Elizabeth] a ordem começava a ser entendida não como natural, mas como artificial, criada pelo homem e manifestamente política e social... A ordem deve se destinar a restringir o que parecia onipresente [isto é, o fluxo]... A ordem tornou-se uma questão de poder e o poder uma questão de vontade, força, cálculo... Fundamental para toda a reconceitualização da idéia de sociedade foi a crença de que a comunidade, como a ordem, foi uma criação humana. (COLLINS, 1989, apud BAUMAN, 1999, p.13).

Assim, Bauman, confirmando o pensamento de Collins, estabelece, sem fixações cronológicas, o que poderia ser o início da modernidade, ou pelo menos da mentalidade moderna, ou ainda aquilo que é a marca desse período, a saber: o nascimento da concepção de ordem no pensamento de Thomas Hobbes. Ordem esta que, sob os desígnios do poder do soberano – o próprio Leviatã, metaforicamente –, deveria domar os impulsos caóticos da natureza humana, que para Hobbes, se deixada em plena fruição, resultaria na luta de todos contra todos e na busca belicosa pela satisfação dos desejos de poder, tornando o ser humano capaz de destruir qualquer um que se pusesse em seu caminho.

Dessa maneira, a obsessão moderna pela ordenação gerou uma bifurcação entre ordem e caos, entre o sólido e o fluido, entre a precisão e a ambiguidade, entre obscuro e o claro, pois não havia a percepção de uma concorrência de ideias, mas de uma luta entre opostos, ou se tem ordem ou se tem caos. Como afirma Bauman, o oposto da pulsão ordenadora do Estado é “a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambiguidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência”. (BAUMAN, 1999, p. 14).

Essa ambivalência deveria ser exterminada a qualquer custo, para Hobbes isso se daria através de um contrato social que transferiria todo o poder administrativo e legislativo para o estado soberano cumprir sua grande função, a de aniquilar as possibilidades de manifestação da natureza humana. Com isso é possível perceber a importância da lei guiada pela racionalidade humana na modernidade, pois o conhecido caráter jurídico e burocrático desse período tem por desígnio categorizar, separar, definir lugares fixos e colocar cada pessoa dentro de nichos muito bem definidos.

Destarte, podemos perceber que a marca do período moderno é a razão e a lei, na medida em que elas são construtoras da ordem, subjetiva e objetiva e, por conseguinte, da própria noção de existência, uma existência que exigia clivagens jurídicas e políticas em que para ser sujeito

era preciso possuir direitos dados pela ordem categorizante, ou seja, é a lei que determina quem pode ou não existir.

Desse modo, ser no mundo moderno é se encaixar, encontrar categorias para acomodar-se, exercer identidades fixas e opor o mundo do outro ao seu como coisa incomunicável, dada a impossibilidade de aproximação e comunicação entre as caixas muito bem lacradas de uma existência fragmentada – o contrário disso poderia resultar em caos e indefinições. Ainda sobre a ambivalência, Bauman a denomina como o outro da ordem, ou seja, o seu oposto, e a define nos seguintes termos:

A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas. (BAUMAN, 1999, p. 9).

Em outras palavras, a ambivalência representa o desequilíbrio dentro desse mundo ordeiro. Ela é a ramificação e a inter-relação entre os caminhos prefixados pela ação da ordem, causando um mal-estar social. Assim, se entendermos o ato de classificar, expresso na ordem, como um ato de separação e de determinação de cada coisa em seu devido lugar opondo-se a outras, então podemos compreender a ambivalência como um lugar de inadequação e inexatidão, um estado de coisas que não se encaixa em nenhum lado ou classe criada pela ordem. Assim sendo, o ato nomeador e classificatório está sempre criando blocos cada vez mais específicos, implantando uma dualidade entre a classe criada e todo o resto que lhe é oposto, como forma de combater, com violência e coerção, os anseios subversivos e desordeiros da ambivalência. (BAUMAN, 1999).

As ideias da filosofia política de Hobbes, de um mundo guiado pela ordem, clareza, concretude e distinção, ganham reforço com a filosofia do conhecimento de Renè Descartes. Para este autor, havia uma crise das ciências e dos diversos saberes de sua época, pois não foram capazes de resistir ao ataque impetuoso dos questionamentos, revelando-se frágeis e pantanosos. Isso pode ser exemplificado quando constatamos que a Igreja Católica foi contradita pelos reformadores e o conhecimento tradicional aristotélico contraposto pela revolução científica de Copérnico e Galileu. Logo, seus erros foram descobertos pelos questionamentos de um novo tempo e, desse modo, era preciso uma alternativa para estabelecer um conhecimento deveras sólido. Visto que essas autoridades ideológicas se mostraram externas e incertas ao indivíduo, Descartes pretendeu, a partir dessas constatações, buscar a

verdade interior, uma ciência que tivesse morada na racionalidade, a luz natural do homem. Logo, o individualismo característico da modernidade pareceu a bússola para sair da obscuridade das falsas ideias alheias ao ser humano (MARCONDES, 2007).

Dessa forma, Descartes encontrou a única coisa que resistiu à colisão com a dúvida dos céticos e que podia prevalecer sobre os sentidos, até então tidos pela tradição como a grande possibilidade do conhecimento. Ora, para que a dúvida seja possível, é preciso que haja o pensamento e a própria dúvida é um ato do pensar, pois “só duvido enquanto penso”. A própria existência das coisas só é possível, de forma clara e distinta, graças a capacidade racional do homem. Desse modo, o centro irradiador do conhecimento verdadeiro é o próprio ser humano, como afirmam Reale e Antiseri:

O banco de provas do novo saber, filosófico e científico, portanto, é o sujeito humano, a consciência racional. Qualquer tipo de pesquisa deverá se preocupar somente em perseguir o grau máximo de clareza e distinção não se preocupando com outras justificações quando alcançá-lo. O homem é feito assim, só devendo admitir verdades que reflitam tais exigências. Estamos diante da humanização radical do conhecimento, reconduzido à sua fonte primigênia. Em todos os ramos do conhecimento, na cadeia das deduções, o homem deve proceder de verdades claras e distintas ou de princípios auto-evidentes. Quando esses princípios não são facilmente identificáveis, é preciso hipotetizá-los, seja para ordenar a mente humana, seja para fazer emergir a ordem da realidade – confiança na racionalidade do real -, às vezes coberta por elementos secundários ou pela sobreposição de elementos subjetivos, acriticamente projetados fora de nós. (REALE e ANTISERI, 2004, p. 294).

Assim sendo, Descartes instituiu o domínio da racionalidade – a confiança total na razão humana, que advinda de Deus e dotada de certezas não pode nos enganar – em detrimento dos sentidos tidos como enganosos e fomentadores de um tipo de conhecimento que não resiste ao tribunal da dúvida, pois é imperfeito e humano. Visto que a condição cartesiana para que um pensamento seja considerado verdadeiro e tido como realidade objetiva é a clareza e a distinção, as ideias que interessam são as adventícias, aquelas proporcionadas pelas experiências sensoriais. Assim, Descartes só considera a extensão (mundo material transformado em ideia clara e distinta no pensamento, ou seja, a *res extensa*) e o cogito (o puro ato de pensar, a *res cogitans*,) como coisas que devam ser tomadas como objetivas, reais e verdadeiras.

Logo, Descartes compreende a mente humana composta por ideias que habitam o cogito, e é possível para o filósofo utilizar a única coisa indubitável, o pensamento, para explicar o mundo exterior. Assim sendo, é no cogito que o mundo corpóreo é possível de ser atestado, é ele que produz os princípios e fundamentos que estabelecem a verdade. Assim, enquanto o

filósofo se mantiver no espaço interior, a certeza, clareza e distinção estão garantidas. (MARCONDES, 2007).

De forma ampla, podemos apreender que o cartesianismo centrou o mundo e a própria identidade, na razão humana. Dessa forma, a ação racional é o lugar da verdade e do conhecimento no pensamento de René Descartes. Esse humanismo, característico dos fins da Idade Média e começo da Moderna, que centra as questões de seu tempo no homem e não mais no divino ou coisas exteriores a ele, fomentou a percepção de um indivíduo construtor de sua própria história e, por conseguinte, a ideia de sujeito. Nessa perspectiva, Hilton Japiassu afirma:

Em pleno Renascimento, Maquiavel e Leonardo da Vinci, por exemplo, tomaram por ponto de partida a ideia do homem como foco central das relações sociais, políticas e econômicas a fim de descrevê-lo (e as coisas que lhe diziam respeito) não como gostariam que fosse, mas como efetivamente era. E o que era? Um ser constituído historicamente num discurso filosófico, caracterizado por ser um animal político (zoôn politikôn) dotado, por natureza, de individualidade, liberdade e racionalidade, formado por uma história, uma língua e um desejo. (JAPIASSU, 2012, p. 8).

Notamos que, doravante, o sujeito torna-se livre das leis exteriores e, dotado de uma racionalidade infalível, passa a ser autônomo, dono e criador de suas próprias regras e naturalmente livre do subjugo da religião dos soberanos, como tanto apregou o iluminismo. Desse modo, o homem é tido como senhor do seu destino, o centro das preocupações humanas e plenamente capaz de buscar em si mesmo sua felicidade. Assim nasceu, em plena modernidade, o sujeito e o império da subjetividade, impressa na razão.

Todavia, a mesma modernidade que libertou o indivíduo o trancafiou nas suas caixas categorizantes. Assim sendo, o sujeito moderno é livre para encaixotar-se, pois é mantido subserviente à ordem racional do mundo. Segundo Stuart Hall (2006), nos seus estudos sobre as identidades culturais, assim pode ser definido o sujeito moderno ou como o próprio autor denomina, o sujeito do iluminismo:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou "idêntico" a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Direi mais sobre isto em seguida, mas pode-se ver que essa era uma concepção muito "individualista" do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade *dele*: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). (HALL, 2006, p. 10-11).

Compreendemos, com o trecho citado, que havia a ideia de uma essência humana, algo imutável, eterno, perfeito, que nunca estaria afeito a transitoriedade e, por isso mesmo, era o centro da verdade e da existência. Essa natureza ou essência é a razão construtora e definidora de uma identidade unificada, fixa e coerente.

Contudo, apesar dessa noção de um núcleo centrado, racional e imutável ter permanecido durante a modernidade, segundo Stuart Hall (2006), o conceito de sujeito moderno tem uma história, pois ele mudou ao longo desse período. Assim, o primeiro estágio desse sujeito da modernidade foi fomentado por uma nova concepção de individualismo advinda do humanismo renascentista (pôs o homem no centro do universo), da reforma protestante (enfrentou a dominação religiosa sobre a consciência do indivíduo), da revolução científica (possibilitou aos homens analisarem e investigarem o mundo) e do iluminismo (colocou o homem racional na centralidade dos acontecimentos).

Dessa forma, essa nova individualidade, promovida pelos eventos da Idade Moderna que impulsionaram o antropocentrismo, o humanismo, as noções de liberdade, autonomia e igualdade, a racionalidade e a dessacralização da política e, em certa medida, da existência, tornou o sujeito moderno soberano e dono de sua biografia, sendo ele construtor e ao mesmo tempo responsável por suas próprias ações – e pelas consequências das mesmas –, provocando uma significativa ruptura com a tradição que aprisionava a individualidade aos desígnios da religião e do Estado.

Todavia, as unificações políticas e territoriais ao longo do período moderno fizeram surgir o que hoje chamamos de países e a noção de Estado-nação. Esse território unificado – unindo conseqüentemente a moeda, a língua, a cultura, os impostos, o governo, a história e o povo – semeou a percepção de que os indivíduos viviam em torno deles mesmos e que havia uma certa influência de um para outro. Por consequência, surgiu uma nova conceitualização do sujeito, desta vez de viés social. Sobre essa nova visão de indivíduo, assim assinala Stuart Hall:

(...) à medida em que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social. As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e da troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno (...). (HALL, 2006, p. 29-30).

Dadas essas características cada vez mais coletivas que estruturavam a modernidade, o indivíduo passou a ser visto como uma unidade dentro de uma coletividade. Assim, a sociedade

passou a ser o endereço do sujeito moderno, tornando-o membro desses agrupamentos humanos que, em certa medida, também passaram a defini-lo e localizá-lo.

Segundo Stuart Hall (2006), as ciências tiveram papel estruturante nessa nova percepção do indivíduo. De um lado, as ciências naturais, notadamente a biologia de Darwin, que biologizaram o ser humano, defendiam que “a razão tinha uma base na Natureza e a mente um ‘fundamento’ no desenvolvimento físico do cérebro humano” (HALL, 2006, p. 30). De outro lado, as ciências sociais com a pretensão de tornar-se uma ciência natural e exata, ajudaram a consolidar a visão de um indivíduo social e determinado pela natureza e/ou pelas características da coletividade na qual ele se inseria. Dessa forma, a sociologia passou a entender o indivíduo dentro de grupos e emerso dos processos de socialização, como afirma Stuart Hall:

A sociologia, entretanto, forneceu uma crítica do "individualismo racional" do sujeito cartesiano. Localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu uma explicação alternativa do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. Essa "internalização" do exterior no sujeito, e essa "externalização" do interior, através da ação no mundo social (como discutida antes), constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria da socialização. (HALL, 2006, p. 31).

Como vemos, íntimas são as relações entre a ideia de sujeito e o posterior surgimento das ciências humanas, afinal essas ciências têm como objeto de estudo o humano, ou seja, os vários sujeitos. No entanto, ao desabrochar no século XIX, as ciências humanas se deparam com concepções de sujeito e do eu ancoradas em concepções filosóficas, artísticas e literárias. Alguns filósofos e pensadores, no entanto, buscaram estudar o ser humano separado da ideia de que tudo estaria ligado a uma natureza imutável – pois a grande preocupação filosófica até então era a explicação da essência das coisas. Assim, tais pensadores, como Gianbattista Vico (1668 -1744), incorreram na análise dos processos históricos dentro de seu próprio acontecimento, sem ligações com uma dada essência preposta. (JAPIASSU, 2012).

Com efeito, uma nova ciência foi pensada para analisar as dinâmicas sociais dos povos e delas extrair as leis que as regem. Segundo Hilton Japiassu (2012), surgiu em Paris, no bojo da revolução francesa, a Sociedade dos Observadores do Homem influenciada pelas concepções iluministas de racionalidade, objetividade analítica e observação precisa dos fatos. Assim, abandonando a especulação vaga, a ideia da sociedade era estudar a vida selvagem para compreender a construção e os eventos que levaram ao surgimento do homem civilizado pela

educação. De acordo com Japiassu, o objetivo dessa sociedade era “não mais elaborar uma filosofia do homem, descobrir sua natureza ou essência, mas tentar compreendê-lo e explicá-lo levando em conta todos os seus aspectos: físicos, morais, econômicos, históricos, culturais, religiosos e etc”. (JAPIASSU, 2012, p. 13).

Indubitavelmente, as ciências humanas fizeram parte do projeto moderno ao tomarem como seus, métodos e concepções tão estranhos quanto a ideia de poderem transformar o ser humano em um triângulo equilátero e calcular a soma de seus ângulos subjetivos. Nesse sentido, Bauman (1999) afirma que o Estado moderno buscou com todas as suas forças impor definições e lugares fixos, temendo a emergência da ambivalência e de subversões daquilo que não se permite ser definido e enjaulado. Assim se expressa o autor:

(...) a resistência à definição coloca um limite à soberania, ao poder, à transparência do mundo, ao seu controle, à ordem. Essa resistência é o lembrete teimoso e implacável do fluxo que a ordem queria em vão conter – e da necessidade da ordenação. O Estado moderno e o intelecto moderno precisam igualmente do caos – quando nada para continuar criando ordem. Ambos prosperam na vaidade do seu esforço. (BAUMAN, 1999, p. 16).

Em outras palavras, quanto mais a ordem estabelece lugares fixos, mais a humana inteligência reclama seu direito às infinitas possibilidades do ser, tornando-se um círculo vicioso onde o Estado categoriza e ordena, gerando insatisfações dos que não se encaixam nas categorias, causando necessidade de nova clivagem pelo Estado. Assim, é preciso que sempre surjam os insurgentes para que o mecanismo da definição fragmente cada vez mais o ser, os saberes, a cultura, as fronteiras e as identidades, estabelecendo muros e grades incomunicáveis. Dessa forma, a governabilidade estará garantida e a lei flutuará sobre esse mosaico de fragmentos que é a modernidade.

Para Bauman, essa classificação gera uma dualidade onde o outro da modernidade é sempre o oposto e o lugar do erro, do engano, da falsidade e do obscuro. Segundo o autor, as manifestações que marcam esse outro da ordem moderna são as indefinições, agitações, desobediências, colapso da lei e da própria ordem, a polissemia, as contingências, as dissonâncias, as definições polivalentes, as resistências às definições, as inconclusividades, as inadequações, os imprevistos, a variabilidade das identidades, ou seja, tudo aquilo que faz parte da cultura turbulenta que se opõe e dificulta a governabilidade da lei e da ordem modernas. (BAUMAN, 1999).

Assim, embora o indefinível seja a nossa própria condição humana, a ambivalência resistindo aos poderes categorizantes, seria preciso vencer a estrutura flexível do presente e buscar um futuro imaginado, mais inflexível e sólido, como a ideia de progresso, uma

concepção muito marcante da Idade Moderna. Em outras palavras, não se deveria parar de alimentar o Leviatã, pois ele deve continuar incessantemente devorando qualquer sinal de maleabilidade e liquidez humanas, e de suas invenções, na vontade de que se estabeleça, à frente, um estado concreto e inescapável de coisas, de acordo com os olhos determinantes da modernidade.

Contudo, como afirma Bauman (1999, p.21), “Quanto mais segura a fragmentação, mais incoerente e menos controlável o caos resultante (...)”. Isso significa que a marca da mudança e da incerteza, cravada na nossa condição humana persistirá.

Dado que as ciências humanas colaboraram com a criação de categorias, sujeitos e identidades de gênero, étnicas, raciais, geográficas, políticas, partidárias e ideológicas, fixas e incomunicáveis, prestando serviços aos anseios de carceragem da modernidade, e incorporando os binarismos que em nada explicam as gentes, parece viável que os novos tempos tragam novas concepções e métodos.

2.3 O SUJEITO DA PÓS-MODERNIDADE: CONTINGÊNCIA, AMBIVALÊNCIA E FRAGMENTAÇÃO

A pós-modernidade é um conceito tão complexo quanto ainda em construção. Nesse sentido, entendemos que melhor do que buscar uma conceitualização precisa – já abandonando os preceitos da modernidade de certezas e verdades absolutas – seria mais coerente colocarmos a pós-modernidade no seu devido devir. Em vez de analisarmos o que é definitivamente a pós-modernidade, buscamos apontar os acontecimentos que marcam essa virada de eixo nas percepções científicas e filosóficas sobre o sujeito.

Como vimos, as ciências humanas professaram o mundo da ordem, a derrota, num futuro próximo, do caos e das intempéries que obscureciam a clarividência do homem moderno. Mas, segundo Bauman (1999), essas promessas não se cumpriram, pois, a contingência a ser vencida tornou-se a verdadeira marca da humanidade contemporânea.

Assim, a modernidade não conseguiu instaurar definitivamente o império da lei, da razão e da regra. Ademais, revelou que o mundo caótico e imprevisível não pode ser vencido. Essa ilusão de uma universalidade que suprimia a individualidade em benefício da generalização das normas, pautava-se nas falsas promessas de um mundo habitado por sujeitos definidos e imutáveis e de uma ciência infalível e produtora de verdades universais e absolutas. Ao lutar contra o que há de mais imperioso na condição humana – incerteza, dúvida, volatilidade, mutabilidade, acasos e paixões – a era moderna construiu, para a atuação desse

sujeito-personagem cheio de máscaras, vestimentas, sentimentos e posições, que tem como palco a ambivalência. (BAUMAN, 1999).

De certo, houve o desaparecimento dessa autoilusão nas artes, nos comportamentos, nas ciências, na filosofia e nas concepções identitárias. De acordo com Bauman (1999), algumas crenças, valores e conceitos da modernidade resultaram no seu exato oposto. Em outras palavras, quanto mais os ideais – de universalidade, verdade, superioridade e progresso – dos modernos eram impostos, mais o seu contrário se colocava como barreira intransponível.

Assim, a confiança na verdade, por exemplo, estabeleceu-se na modernidade muito mais como uma imposição, como uma forma de atribuir a determinados conceitos, representações, métodos, pensamentos, ideologias e narrativas o caráter de conhecimento superior. Doravante, qualquer tipo de conhecimento que não se adequasse ao saber dominante estaria no lugar do erro e da inferioridade. Logo, essa concepção também abriu caminho para a noção de dominação e certeza que trouxeram para a modernidade essa hierarquização como *modus operandi*. Para Bauman, o grande objetivo da modernidade e sua autoilusão, era alcançar uma universalidade que eliminasse toda e qualquer contingência e transitoriedade das individualidades. Assim se expressa o autor sobre a universalidade:

(...) a modernidade pensava-se como semente da futura universalidade, como uma entidade destinada a substituir todas as outras e assim abolir a própria diferença entre elas. Pensava a diferenciação que perpetrava como sendo universalização. Essa era a auto-ilusão da modernidade. Era, no entanto, uma auto-ilusão fadada a revelar-se mesmo sem auxílio externo (de qualquer forma, não havia um "exterior" com legitimidade para revelar coisa alguma), uma auto-ilusão que só podia durar enquanto operasse para essa revelação. A auto-ilusão dava a coragem e confiança para prosseguir essa obra solitária da universalidade que gerava sempre mais diferença; para perseverar nessa busca da uniformidade fadada a produzir mais ambivalência. A auto-ilusão da modernidade estava preche de auto-revelações. (BAUMAN, 1999, p. 246).

No que tange a essa auto revelação, anotamos que o ímpeto unificador moderno revelou a possibilidade da diferenciação. Ou seja, quanto mais se impunha a universalização, mais a noção de diferença entre os sujeitos tomava corpo. Assim, também a noção de verdade, de conhecimentos superiores, descortinou a fragilidade de uma superioridade imposta e não naturalmente percebida.

Por isso, a pós-modernidade transformou a verdade do conhecimento superior, na convivência com discursos os mais diversos e legítimos, pois a universalização tão vaticinada não se concretizou, caindo no descrédito e tornando, pouco a pouco, as demais promessas modernas em palavras vazias, ou, como sugere o autor, um velho vocabulário vazio da esperança que o preenchia.

Dessa forma, a consequência direta desse fracasso do projeto moderno foi o entendimento de que a contingência e a ambivalência eram insuperáveis. Logo, era preciso conviver com a incerteza: “(...) a atual infelicidade é a percepção de que isso, a vitória final do Leviatã sobre o caos, não acontecerá, de que a esperança não se realizará e que, portanto, é preciso aprender a viver sem a esperança que dava sentido – o único sentido – à vida.” (BAUMAN, 1999, p. 247). Derivando de toda essa desesperança, eleva-se a consciência da ambivalência, a grande marca da pós-modernidade.

Esse estágio pós-moderno é também marcado pela emergência de discussões a respeito da aceitação do outro, da diferença, da alteridade, da gentileza e da tolerância, que são frutos da libertação dos grilhões separatistas da modernidade. Libertação essa que só foi possível pelo fato da aceitação da contingência.

Para Bauman (1999), mais do que a simples aceitação do diferente e uma postura de gentileza que gere a tolerância, é preciso o efetivo respeito pelo outro. Assim, defender o direito de quem me é diferente a ser esse outro dessemelhante é crucial para a sobrevivência de ambos. Ou seja, eu só posso garantir a minha liberdade de escolha, de identificações, de posições e pensamentos, se efetivamente eu não apenas aceitar os outros lugares de existência, como lutar pela garantia deles.

Assim, a garantia do outro de existir da forma como quiser é a minha própria garantia de uma existência de fato livre e ambivalente, como assinala o autor: “O direito do Outro à sua estranheza é a única maneira pela qual meu próprio direito pode expressar-se, estabelecer-se e defender-se. É pelo direito do Outro que meu direito se coloca.” (BAUMAN, 1999, p. 249).

De certo, é preciso que haja uma reverência à alteridade, pois é justamente a nossa condição, perceptível a cada acontecimento social, de disparidades que nos marca e nos torna iguais. Essa é a condição para que os perigos do espírito colonialista da modernidade, que sempre está à espreita, não nos assaltem. Em outras palavras, é o assentimento das nossas possibilidades enquanto seres contingentes e ambivalentes que nos tornará sujeitos alocados no estágio pós-moderno.

Dessa forma, a condição pós-moderna é caracterizada pela convivência com a ambivalência, baseada numa solidariedade que solidifica a responsabilidade com o outro e não apenas a tolerância, que por si só pode desaguar na indiferença. É essa passagem da tolerância para a solidariedade – quando enfim encaramos como forma de existência legítima a diferença, a contingência e a ambivalência, e por elas lutamos – que selam todas essas coisas como o próprio destino da pós-modernidade, a saber: o desapego à dominação, à superioridade, à

verdade, à universalidade, à ordem, à certeza, à fixação de identidades, à criação de blocos inibidores de individualidades e a qualquer definição que nos tire a possibilidade do indefinível.

Nesse sentido, cabe-nos aqui destacar o papel da educação na construção de sujeitos que reconhecendo-se solidários, compreendam identidade e diferença como partes de um mesmo processo – o processo de diferenciação – que não torna o outro inferior.

Ainda segundo Bauman (1999), a pós-modernidade é a condição de estar *pós*, de ver-se depois da era moderna, de poder olhar para a modernidade com olhos mais críticos já distanciados pelos acontecimentos. Mas, em hipótese alguma isso significa o fim dos tempos modernos. Para o autor, a época pós-moderna é a consciência moderna olhando para si mesma e tendo medo ou até asco, é um tempo de maturidade, do moderno lançando um olhar analítico sobre si mesmo e reconhecendo as impossibilidades de seu projeto. Talvez, arriscássemos pensar, seja o exercício de olhar para o humano tal qual ele se mostra para além de categorizações, divisões, cronologias, fixações e verdades: “(...) os novos horizontes que parecem hoje inspirar a imaginação e a ação humanas são os da liberdade, diversidade e tolerância.” (BAUMAN, 1999, p. 289). Mas, marcando também os tempos pós-modernos, esse tripé é ainda subjugado pelo discurso tecnológico e vontades do mercado. Assim, Bauman entende que a saída para essa sujeição dos novos valores ao consumismo mercadológico é a política:

(...) com a política, esses valores e meios parecem ser a chance de uma sociedade melhor; sem a política, abandonados inteiramente aos critérios do mercado, parecem na melhor das hipóteses *slogans* enganosos e, na pior, fontes de novos e insondáveis perigos. A pós-modernidade não é o fim da política, assim como não é o fim da história. Ao contrário, o que quer que atraia na promessa pós-moderna é algo que pede mais política, mais compromisso político, mais eficácia política na ação individual e comunitária (por mais que isso seja sufocado pelo tumulto e alvoroço do consumo e por mais inaudível que se torne num mundo feito de *shoppings* e Disneylândias, onde tudo o que importa é uma agradável peça de teatro, de modo que nada realmente importa muito). (BAUMAN, 1999, p. 294).

Esse foco na noção de política, pensada aqui como a arte do diálogo, da convivência, da comunicação, do debate e da negociação – como interação social não mercadológica e que visa os interesses humanos e o bem comum –, também se apresenta na visão de Fritjof Capra. Embora o físico não tenha abordado necessariamente uma discussão sobre política no seu livro *Ponto de Mutação*, percebemos nas suas postulações a ideia de um mundo integrado.

De acordo com Capra (1982), a nova visão da realidade é uma visão sistêmica da vida. Essa nova percepção da realidade é diferente da visão mecanicista da modernidade, que entendia o mundo como uma máquina, um complexo composto por diversas partes

incomunicáveis e independentes. Assim, o foco dessa noção contemporânea de existência, que para Capra assemelha-se às concepções da física atual, é a compreensão de uma dada totalidade como um sistema:

Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização. Todo e qualquer organismo – desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas e animais – é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. Mas os sistemas não estão limitados a organismos individuais e suas partes. Os mesmos aspectos de totalidade são exibidos por sistemas sociais – como o formigueiro, a colméia ou uma família humana – e por ecossistemas que consistem numa variedade de organismos e matéria inanimada em interação mútua. O que se preserva numa região selvagem não são árvores ou organismos individuais, mas a teia complexa de relações entre eles. (CAPRA, 1982, p. 260).

Em outras palavras, a totalidade não é apenas a soma dos seus elementos, assim como o todo não é apenas a soma das suas partes, pois a visão sistêmica compreende a totalidade como resultado da interação entre seus elementos, porque são interdependentes. De tal modo, a realidade é composta de múltiplos aspectos que se relacionam entre si e são perpassados pela cultura. Isso nos leva a inferir que se no âmbito da física já é possível conviver com um pensamento social mais integrativo, no campo do ensino de história nossas possibilidades formativas revelam-se mais iminentes.

Dessa forma – aproximando a ideia das nossas intenções analíticas – a educação, as sociedades, os sujeitos, as identidades e as ciências não podem mais ser vistas como partes isoladas de um todo e, enquanto todo, não podem ser explicadas por elementos isolados de sua composição. Ao ensino de história, por sua vez, parece não caber mais o lugar de transmissão de verdades inquestionáveis, cujas certezas começam a ceder espaço à interpretação de diferentes fontes e linguagens formativas das identidades dos e das estudantes.

Então, lembremos do poeta Gregório de Matos: “O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte, mas se a parte o faz todo, sendo parte, não se diga, que é parte, sendo todo”. É essa aceitação das interligações formando partes, todos e sistemas que torna a condição pós-moderna uma convivência frutífera com a multiplicidade, as possibilidades e as incertezas, pois assim as coisas se apresentam diante de nós.

Além disso, a consciência da ambivalência, das inter-relações e das contingências que parecem se configurar como inescapáveis aos seres humanos, também influenciaram as ciências

humanas, configurando o que se costumou chamar de crise das ciências humanas ou a quebra dos paradigmas modernos.

Segundo Pesavento (1995), há um consenso quando se analisa as características dessa quebra de paradigmas na percepção da realidade que teria acontecido pelos fins do século XX. Do mesmo modo, é comum entender que esse período tem como principais aspectos o fim da crença nas verdades absolutas que legitimavam a ordem social, e a interdisciplinaridade.

Referindo-se ao teórico Bronislaw Baczko, Sandra Pesavento explicita que devido à quebra das certezas incontestáveis que unificavam o discurso científico, as ciências humanas atuais se propõem a novas interrogações e a novos métodos. Isso porque os fenômenos sociais não poderiam mais ser explicados pelas teorias gerais e universalizantes da modernidade. Dessa forma, houve uma fragmentação das ciências humanas e uma associação entre disciplinas, gerando um ecletismo teórico. Atentando para o novo comportamento das ciências humanas Hilton Japiassu argumenta que:

O importante é que, por oposição ao resto da natureza, tratem do que propriamente caracteriza o homem: seu comportamento psíquico, suas obras, sua linguagem, sua história e seu ser social. O vital é que não se afastem daquilo que, de uma forma ou de outra, constitui seu objeto mais autêntico e inegociável: a reflexão sobre os objetivos e o sentido da ação humana e a construção de saberes “positivos” sobre o homem e a sociedade. (JAPIASSU, 2012, p. 20)

De certo, as ciências humanas não se furtaram a diversificar e até questionar seus objetivos de análise e, na segunda metade do século XX, promoveram uma gama de conhecimentos e novas abordagens sobre a sociedade, o sujeito, a história e as identidades.

Entre as principais correntes do pensamento desse período encontra-se o estruturalismo. Para os estruturalistas, o foco das análises sobre os indivíduos e a sociedade está nas estruturas que coordenam as decisões e comportamentos humanos. Assim, aproximando-se da concepção de sistema apresentada por Fritjof Capra, esses pensadores definiam a estrutura como:

(...) um sistema, um conjunto de relações definidas por regras, um todo organizado segundo princípios básicos, de tal forma que os elementos que constituem este todo só podem ser entendidos como partes do todo, a partir das relações em que se encontram com os outros elementos que compõem o todo. Nesse sentido, o todo é sempre mais do que a simples soma de suas partes, já que a estrutura é constitutiva do todo, é o que lhe dá unidade. (MARCONDES, 2007, p. 276).

Assim, a estrutura, e as relações dentro do seu sistema, são responsáveis pela definição do indivíduo e da vida em sociedade. Elas são responsáveis por determinar a configuração de

existência dos elementos individuais e dos fenômenos sociais. Ou seja, o sujeito – centrado, racional e dono de sua história – da modernidade agora subjaz às estruturas sociais, psíquicas, históricas e linguísticas. Vale ressaltar que os estruturalistas eram contrários a algumas concepções existentes à época: “(...) o existencialismo, o subjetivismo idealista, o humanismo personalista, o historicismo e o empirismo grosseiramente factualista (com todo o terror que ele tem pela "teoria")” (REALE e ANTISERI, 2006, p. 82).

O subjetivismo idealista, por exemplo, acreditava na fidelidade da linguagem ao seu enunciador, ou seja, a linguagem era um retrato fiel do interior do indivíduo e não sofria a influência do meio social, sendo apenas fruto da capacidade de raciocínio do ser humano. Já o historicismo conferia à história a centralidade explicativa para os fenômenos socioculturais, pois os processos históricos eram tidos como dotados de verdade, valores e significados. Assim, a história possuía ainda as pretensões acadêmicas e era vista como ciência que analisaria o progresso e a continuidade na história humana.

Ademais o existencialismo, notadamente em Jean Paul-Sartre (1905 – 1980), trouxe no seu humanismo a centralidade da ação humana sobre toda e qualquer estrutura determinante de sua conduta. Assim, os existencialistas exaltam a liberdade e autonomia do homem na construção de sua história, pois, mesmo sob qualquer tipo de opressão e determinismos, aos indivíduos é dada a possibilidade da escolha. Logo, a dignidade do sujeito humano é um princípio e um valor incontestável, tornando-o responsável por suas deliberações e completamente capaz de se autodeterminar. Aqui a condição humana é a liberdade.

Opondo-se a essas ideias, o estruturalismo buscou arrancar das mãos dos homens o cetro de realeza que os transformavam em reis de si próprios, mostrando as raízes profundas e estruturais dos processos humanos, que pouco ou nada permitem à ação independente e autônoma da consciência. Ou seja, o estruturalismo declarou a morte do sujeito como construtor de sua própria história, já que as ciências humanas, na segunda metade do século XX, evidenciavam novos sistemas que subordinavam as ações e a consciência humana às estruturas mais profundas. (REALE e ANTISERI, 2006).

Na linha do estruturalismo, o pensamento de Karl Marx foi revisto no seu entendimento sobre as possibilidades do sujeito. Marx havia elaborado a ideia de que os homens fazem sua história sob condições pré-estabelecidas, pois suas ações dependem das condições que lhes são dadas. (HALL, 2006). O autor evidencia que aos olhos dos estruturalistas, notadamente o pensador marxista Louis Althusser (1918-1989), essa concepção de Marx deveria ser entendida como a confirmação de que os indivíduos não podem ser artífices de sua própria história, pois a existência desses é determinada pelas condições históricas dadas antes mesmo de seu

nascimento por homens anteriores a ele. Logo, ao ser inserido numa cultura, o indivíduo seria por ela conformado.

Percebe-se assim, o deslocamento do sujeito, o seu descentramento ante a força avassaladora das estruturas inconscientes que dominam as ações conscientes. Dessa forma, para Althusser, Marx colocou como ponto focal de análise as estruturas, ou melhor, a infraestrutura (técnicas, produção, condições materiais, economia, relações de trabalho, a dinâmica do capital) e não a noção abstrata de indivíduo da modernidade. Por isso, pode-se dizer que Marx deslocou o sujeito moderno. Segundo Stuart Hall:

O estruturalista marxista Louis Althusser (1918-1989) (ver Penguin Dictionary of Sociology: verbete "Althusser") afirmou que, ao colocar as relações sociais (modos de produção, exploração da força de trabalho, os circuitos do capital) e não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico, Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: • que há uma essência universal de homem; • que essa essência é o atributo de "cada indivíduo singular", o qual é seu sujeito real. (HALL, 2006, p. 35).

Tal concepção destrona o sujeito escultor de si mesmo da modernidade, tornando, os seres humanos na sua construção subjetiva, seres gregários, interdependentes e incapazes de entrar no mundo moral e civil sem o auxílio de outro que lhe insira e ensine uma língua, um alfabeto, os significados dos símbolos existentes e a cultura em que este nasceu.

Por outro lado, Claude Lévi-Strauss, nos anos 1960, que marcam esses questionamentos contra a modernidade, entendia o homem como um ser determinado por estruturas que eram muito mais profundas do que a sua consciência. Contradizendo o humanismo existencialista, Strauss e os estruturalistas compreendiam que para fazer uma ciência humana era preciso seguir as evidências científicas que decretavam o homem como produto da linguagem, da biologia, do inconsciente e da cultura nas quais é inserido desde criança.

Dessa forma, o estruturalismo afirmou o desprestígio da razão como construtora da existência humana e declarou que a ciência humana para ser ciência, deveria trabalhar com a visão do sujeito – livre e construtor da modernidade – em seu devido jazigo para fazer emergir as verdadeiras responsáveis pela configuração individual e coletiva da realidade, as estruturas.

Visto que só assim seria possível compreender e fazer qualquer análise sobre o ser humano, a ideia de um homem independente e artífice da sua história – proclamada pelo existencialismo e pelo idealismo – na visão dos estruturalistas, era contraproducente e anticientífica, já que a falsidade de seus postulados foi revelada pelos novos estudos e teorias da segunda metade do século XX:

Os homens não têm significado e "não existem" fora das relações que os instituem, os constituem e especificam seu comportamento. Os homens, os sujeitos, são formas e não substâncias. O humanismo (e "o existencialismo é um humanismo" - como dizia Sartre) exalta o homem, mas não o explica. O estruturalismo, ao contrário, pretende explicá-lo. Mas, explicando-o, o estruturalismo proclama que o homem está morto. (REALE e ANTISERI, 2006, p. 83).

Logo, se os homens não têm significado, a sua história não tem sentido, pois não é a consciência humana que coordena o processo histórico, mas as estruturas mais profundas e inconscientes que determinam as regras do jogo das quais não podemos fugir. Se é assim, então o progresso contínuo da era moderna se desconfigura na medida em que não há universalidade nos fatos e nem objetivos claros a serem alcançados, dado que não são os homens que comandam a história, mas as estruturas.

Ademais, antes mesmo dos estruturalistas e influenciando esses, o linguista Ferdinand de Saussure estabeleceu que a língua é um complexo sistema de relações entre seus elementos fonológicos, sintáticos e fonéticos formado na diferença e interação entre eles. Portanto, é nessa cooperação entre os aspectos da língua que se forma a linguagem que, para Saussure, é um dado social e psíquico.

Dada a importância e abrangência do pensamento desse linguista, o estruturalismo terminou por compreender que toda estrutura é, de alguma forma, linguística e a própria linguagem é uma estrutura que determina as preferências humanas. (MARCONDES, 2007). Sendo assim, os estruturalistas entendiam que deveriam utilizar os métodos da linguística para as demais ciências humanas. Ainda no campo do estruturalismo, mais precisamente no pós-estruturalismo, tem-se dois nomes que merecem menção, Michel Foucault e Jacques Lacan.

Foucault é notadamente um dos pensadores mais influentes do século XX e seus escritos contribuíram para uma reavaliação dos pressupostos modernos. O autor reconstruiu as formas como os homens, na Europa ocidental, se auto intitularam racionais e estabeleceram uma distinção entre o normal e o patológico; era o medo da irracionalidade ou de lugares ausentes de razão, de acordo com suas visões. (REALE e ANTISERI, 2006).

Também instituiu um método de análise do discurso de saberes ou práticas a eles ligados conhecido como arqueologia, que busca por elementos implícitos ou por elementos pouco abordados ou esquecidos pelas tradicionais análises históricas mais atreladas a uma história das teorias e dos eventos excepcionais. Além disso, Foucault elaborou o conceito de *Episteme*. Ele acreditava que a história não possuía continuidades ininterruptas, como acreditavam os modernos, pois cada era produzia seus epistemes independente do período anterior, ou seja, não

havia ligação entre as épocas como uma linha contínua do tempo. Assim o pensador define episteme:

Por episteme entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas. (FOUCAULT, 2008, p.214).

Assim sendo, Foucault traz o saber para o campo da história, torna-o repleto de historicidade. Porém, não é uma tradicional história do saber contando e recontando as formas como pensavam os homens, mas uma arqueologia do saber, como ele mesmo denominava a ciência que estuda os epistemes. Isso significa uma análise muito mais profunda das estruturas dos saberes e suas práticas e dos discursos, trazendo à tona a noção de que há inter-relações entre os saberes de uma mesma época. Ademais, o pensador não se preocupou com a noção de verdade – típica do historicismo e positivismo do século XIX – mas procurou elucidar os efeitos das relações entre os diversos conhecimentos, práticas e discursos.

Essas estruturas epistêmicas, pois os epistemes são estruturas, são responsáveis por estruturar, inconscientemente, os discursos em dadas épocas. Por sua vez, esses discursos promovem as noções de moral, ética, cidadania, política, parentescos e toda sorte de significados sociais que são introduzidos nas pessoas, assim que elas são inseridas nessas sociedades e épocas, tornando-as condicionadas por essas estruturas.

Como se costuma afirmar, Foucault decreta a morte do sujeito, tal qual Nietzsche havia decretado a morte de Deus no século XIX, ao perceber as mudanças que se operavam nas formas de pensar e com a ciência tomando a dianteira das explicações sobre tudo, tornando o sujeito mero subproduto de estruturas mais profundas e inconscientes.

Por outro lado, Foucault descaracterizou a ideia de progresso da modernidade com o conceito de episteme, pois assinalou a descontinuidade da história e a ausência de dependência temporal entre as épocas. Logo, a ideia de que a história é uma linha contínua e evolutiva seria mera ilusão criada pelo discurso moderno e suas pretensões universalizantes. Para Foucault, o que se apresenta entre três grandes períodos da história – o primeiro até a Renascença, o segundo entre os séculos XVII e XVIII e o terceiro no século XIX, classificação do próprio Foucault – não é uma continuidade e sim uma quebra, gerando diferentes epistemes. (REALE e ANTISERI, 2006).

Hilton Japiassu nos dá uma visão da questão do sujeito e das ciências humanas em Michel Foucault:

Enquanto sujeito e objeto de conhecimento, repete Foucault, o homem é uma invenção do pensamento moderno: “o limiar de nossa modernidade não se situa no momento em que quisemos aplicar ao estudo do homem métodos objetivos, mas no dia em que se constituiu um par empírico-transcendental de que denominamos o homem”. Situadas no interstício dos saberes, as ciências humanas estão carregadas de tensões entre um sonho de formalização matemática, um desejo de domínio dos problemas e a vontade de pensar filosoficamente o sentido e a finitude. Têm uma postura muito instável: caracterizam-se “por sua precariedade, por sua incerteza como ciências e sua perigosa familiaridade com a filosofia.” (JAPIASSU, 2012, p. 22-23).

Nota-se no estruturalismo a pouca ou nenhuma importância dada ao sujeito, pois ele não é o autor de sua história, já que não decide por si mesmo. Notoriamente é ignorado como agente de processos ou objeto de análise.

Também aderindo as ideias da linguística, o psicanalista Jacques Lacan, retomando muitas ideias de Freud, afirmava que o inconsciente é constituído como linguagem. Ou seja, a linguagem produz um sistema de símbolos que usamos para dar sentido ao mundo. Logo, o sujeito é resultado do inconsciente e não do que faz conscientemente. Mais uma vez a autonomia do sujeito é renegada para dar centralidade às estruturas.

Dessa forma, Lacan também era descrente de uma ciência do indivíduo, pois esse indivíduo simplesmente não existia. Por isso, a análise não tinha como função trazer as pessoas de volta para a realidade, que é um dado da consciência e resultará, nesse caso, do discurso do outro agindo. Em vez disso, o psicanalista deveria guiar o paciente para entender o seu próprio inconsciente, percebê-lo. Encontrar aquilo que lhe escapa como verdade dentro do próprio inconsciente para enfim retomar a compreensão de sua existência e libertar-se dos enquadramentos sociais e determinações que o trancafiam na alienação de si mesmo e no sofrimento repetitivo pela falta da apreensão de si e de suas estruturas formadoras. (REALE e ANTISERI, 2006).

Porém, nem todos concordaram com esse enterro solene do ser humano como objeto de análise, ou melhor de sua autonomia e liberdade construtora. Aponta Hilton Japiassu (2012), que pensadores como Georges Gusdorf, entendiam que as ciências humanas eram de fato ciências, pois nada do que pertence à existência humana pode deixar de ser objeto de interesse das ciências. Para Gusdorf, segundo Japiassu, os indivíduos tinham seu valor como criadores do seu próprio ser. Com isso, defende não só as ideias postas pela modernidade, de um indivíduo livre e capaz de autodeterminar-se, com também as diversas outras tendências que surgiram no período como a própria objeção à razão, ao cientificismo e ao tecnicismo em favor

da valorização do sentimento, da emoção, das paixões e do desejo que alcançaram seu auge com o romantismo. A questão para Gusdorf é que tudo isso faz parte da realidade humana e deve ser levado em conta como campo de estudos das ciências. Para ele o grande trabalho a ser feito era descobrir a humanidade no homem que está presente em todo tipo de conhecimento, pois aí também estão a marca e as expressões humanas. (JAPIASSU, 2012).

Para Japiassu (2012), as ciências humanas hoje formam um conjunto fragmentado de conhecimento e continuam, de certa forma, tendendo à tecnicização e instrumentalização, pondo de lado o caráter humano do processo. Assim, acredita o autor, pode-se chegar à morte do que deveria ser sua especificidade, investigações não científicas que busquem uma crítica do saber e a elaboração de conceitos que lidem com o humano e suas relações com saberes e poderes, em vez de entregar-se a objetificação do sujeito e ao reducionismo. Assim, essa fragmentação mostra também uma ausência de unidade entre as disciplinas, o que para Hilton Japiassu significa:

(...) donde a importância de levarmos em conta as exigências de uma abordagem mais propriamente multidisciplinar suscetível de reconhecer, na explicação dos fenômenos humanos, a existência de vários pontos de vista possíveis. Estamos diante de ciências eminentemente *interpretativas*: seus fatos, apreendidos sob um ângulo psicológico, histórico, econômico, sociológico ou antropológico, fazem apelo à reconstituição de um conjunto significativo estruturado. Se a desgraça das ciências humanas reside no fato de lidarem com um objeto que *fala*, Paul Ricoeur reconhece que é justamente essa fala que precisa ser interpretada (decodificado seu sentido manifesto e revelado o profundo). (JAPIASSU, 2012, p. 28).

Em outras palavras, é preciso permitir que o humano se expresse, e nessa expressão buscar as evidências apresentadas pela dança dos átomos que chamamos de humanos. Talvez, seja um caminho ilógico determinar o indivíduo, seja pelo viés condicionante ou libertário, pois para determinar algo se recorre sempre – quando manifesto esse desejo objetificador – ao artifício da verdade. Ora, na história do pensamento ocidental sempre que se buscou a verdade evocou-se, em alguma medida, o divino, pois pelos caracteres humanos completamente dispersos e incertos torna-se difícil estabelecer qualquer verdade.

Assim, por incrível que possa parecer, em pleno século XXI ainda é preciso reafirmamos que um ser humano não é um triângulo equilátero, ele não tem sequer geometria ou forma determinada, a espécie humana é o *É da coisa*, descrito por Clarice Lispector, que, de tão fugidivo, ao ser pronunciado já não é mais. Por assim dizer, é chegada a hora de os cientistas do humano encararem seu objeto de estudo da forma como ele se apresenta: volúvel, sentimental, imperfeito, espiritual, imprevisível, afeito à produção de coisas inéditas e repleto de incontáveis

possibilidades de recomeços. E, como afirma Hilton Japiassu, abandonar seu complexo de inferioridade ante as ciências físico-matemáticas.

Em suma, o que tiramos desse resumido movimento de ideias, mais do que verdades ou hierarquizações, é o fato de as ciências humanas serem e terem como objeto e campo de análise a instabilidade, pois não podemos esquecer que se humanos somos, nossas ciências também o são. Talvez seja essa a *condição pós-moderna*, tomando emprestada a expressão que dá título ao livro de Jean-François Lyotard.

Com efeito, não há mais sujeito, pelo menos não o moderno na pós-modernidade, dado que se remeter a esse sujeito é rebuscar a ideia de centralidade, fixidez, universalidade, racionalidade, certeza, verdade e imobilidade. O que há são as identidades diversas e relacionáveis entre si, inconclusas e mutáveis.

Para Stuart Hall (2006), o que permitiu esse estado de coisas foi o deslocamento que o sujeito moderno sofreu no período que ele denomina como modernidade tardia – segunda metade do século XX. Esse deslocamento foi fruto das novas ideias trazidas pelas ciências humanas nesse período. Muitas dessas concepções, influenciaram e foram influenciadas pelos dois momentos pós-guerra do século XX e pelos movimentos sociais dos anos 1960, notadamente com destaque para maio de 68 e suas novas reivindicações identitárias e contra culturais.

O resultado desse caldeirão revolto foi o questionamento da racionalidade tão endeusada pela modernidade com seu sujeito centrado, uno e fixo comandando os desígnios da história. Ou melhor, dessa história – de guerras, massacres, genocídios, opressões, imposições, padronizações, escravidão, instrumentalização, tecnicismo, consumismo e trancafiamento de identidades em categorias reducionistas – vista a olhos nus por esses pensadores. O ataque a esse sujeito é um ataque à própria modernidade e a sua consequência imediata foi o descentramento das identidades e a aceitação de sua fluidez como construção e campo de análise.

Uma das principais teorias que auxiliaram esse descentramento foi a do linguista Ferdinand de Saussure. De acordo com Stuart Hall (2006), Saussure entende a língua como um fenômeno social e não individual, ou seja, ela não é uma construção do indivíduo, mas um instrumento que preexiste a ele. Então, o máximo que esse indivíduo pode fazer é se apropriar de uma língua e utilizá-la para construir significados, mas todos eles dentro das regras estabelecidas pelos sistemas culturais. Entre o sujeito e a língua, Saussure entende que:

(...) nós não somos, em nenhum sentido, os "autores" das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. (...). Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006, p. 40).

Dessa forma, não há a centralidade do sujeito coordenando a língua e sim o inverso, um sujeito que assimila uma diversidade de símbolos já postos e cheios de significados não pode ele mesmo usá-lo fora do que já está determinado pelo meio social e cultural em que está inserido. Em outras palavras, o indivíduo não pode, mesmo que queira, mudar a língua e seus significados, pois sua própria fala e pensamento já estão cheios deles desde o nascimento.

Contribuindo para as impossibilidades controladoras do indivíduo, o significado das palavras não é definitivo, eles se modificam pois há uma relação com os objetos e os demais elementos do mundo externo, tornando o sentido das palavras sempre adaptável às novas concepções e processos históricos. Ademais, “o significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua”. (HALL, 2006, p. 40).

As obras de Foucault também contribuíram para a compreensão sobre o processo de fragmentação da identidade. Vimos na seção anterior que Foucault rompeu com a ideia de sujeito ao estabelecer os epistemes como estruturas condutoras da vontade humana, a partir das análises com o método da arqueologia. Porém, o autor elaborou outro método de análise denominado *genealogia*. E foi com ela que ele explicitou a condição fraturada do sujeito.

Esse método consiste, de forma sucinta, em uma análise das discontinuidades da própria história, deixadas de lado pelos métodos tradicionais que buscam o discurso verdadeiro, para dar ouvidos as vozes caladas por esse discurso. Assim, a genealogia busca descobrir quais os elementos que influem no surgimento e permanência dos saberes. Mais ainda, como esses saberes geram um *controle discursivo*, estabelecendo relações de poder. Ou seja, o genealogista em seu trabalho de análise estabelece a relação saber-poder (HALL, 2006).

De acordo com Stuart Hall (2006), Foucault teria realizado um tipo de “genealogia do sujeito” e revelado um novo tipo de poder, o “poder disciplinar” no decorrer do século XIX, tendo seu auge no início do século XX. O que interessa a esse poder é regular e vigiar populações, indivíduos e até seus corpos. Para tanto, foram desenvolvidas instituições responsáveis por patrulhar e disciplinar os indivíduos como escolas, hospitais, presídios, clínicas e quartéis, por exemplo.

Assim, as administrações de tais instituições são responsáveis por controlar a existência das pessoas, uma espécie de colonização do ser, para que possam gerar seres humanos obedientes e enquadrados às normas estabelecidas. Para isso, essa administração se vale dos saberes produzidos pelas próprias ciências sociais, detendo o conhecimento especializado e, conseqüentemente, a legitimidade para exercer um poder controlador. (HALL, 2006).

O descentramento do sujeito nesse processo se dá justamente pelo fato de que um projeto de poder que afeta todas as esferas da vida dos indivíduos precisa vigiá-los de perto. Então, a universalização moderna não seria suficiente, pois é preciso individualizar, e fragmentar para atingir as especificidades cada vez mais, uma vez que o poder disciplinar precisa individualizar para melhor vigiar. Logo, lançam mão de uma série de documentações como forma de marcar, categorizar, hierarquizar, contabilizar e identificar cada membro da sociedade de modo que a ele seja impossível escapar a observância administrativa.

Outro fator de estilização das identidades está presente nos postulados da psicanálise, notadamente nas figuras de Sigmund Freud e Lacan. Freud bateu forte no muro da razão moderna quando estabeleceu que a consciência, as escolhas, os sofrimentos, a sexualidade, por exemplo, são meros substratos do inconsciente – instância onde se dão nossos processos psíquicos. Logo, também as identidades seguem os desígnios do inconsciente, que opera de forma muitas vezes ilógica e sem sentido em comparação com a razão e a lógica da modernidade. Dessa forma, a formação das identidades não é coerente, clara, universal, fixa e racional como apregoavam domadores do leviatã.

Já com Lacan, a compreensão de uma identidade formada pela razão interior é desmontada, evidenciando-se que a construção identitária se dá por via externa, pelas relações que estabelecemos desde os primeiros anos de vida com os outros membros da sociedade. Segundo Stuart Hall:

(...) Lacan chama de "fase do espelho", a criança que não está ainda coordenada e não possui qualquer auto-imagem como uma pessoa "inteira", se vê ou se "imagina" a si própria refletida - seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no "espelho" do olhar do outro-como uma "pessoa inteira" (...). (HALL, 2006, p. 37).

Assim, enquanto a criança não formou ainda um eu mais completo e inteiro, sua identidade é baseada no olhar do outro. Assim sendo, é nesse processo que o indivíduo é inserido no mundo simbólico e das representações que já estão postas para criar o que mais tarde ele entenderá como sua(s) própria(s) identidade(s), mas sempre uma identidade dividida, repartida, nunca definitiva e relacionando-se com o outro, inclusive pela percepção da diferença.

Na esteira dos movimentos sociais dos anos 1960, um destaque como força de descentramento do sujeito foi o feminismo, muito pelo fato de ter criado uma teoria crítica que politizava e problematizava temas ainda tabus, além de discutir a própria noção de identidade e generalização do sujeito promovida pelo iluminismo. A importância do feminismo se encontra no fato de que esse movimento:

(...) abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho; o cuidado com as crianças, etc. Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* das identidades sexuais e de gênero. O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a "Humanidade", substituindo-a pela questão da diferença sexual. (HALL, 2006, p. 45-46).

O feminismo não só fragmentou as percepções de identidade, como também atacou a ideia de que esse sujeito moderno é necessariamente masculino, abrindo caminho para que se pudesse levar em conta as demais identificações de gênero como formas legítimas de existência. Ademais, os tempos modernos e os pós-modernos, são tempos de intensas e constantes mudanças, pois a modernidade e seu ideal de liberdade desde o renascimento, abriu a percepção e as condições objetivas (com a queda do antigo regime) para a atuação de novos personagens históricos, sempre reivindicando seu quinhão no palco da existência.

Stuart Hall (2006) entende que esse processo é fruto da própria crise de identidades que se instalou desde a modernidade tardia até nossos dias. Assim, as identidades modernas estão sendo fragmentadas e fazem parte de um processo mais amplo de deslocamento das estruturas da modernidade que davam estabilidade aos processos sociais e tornavam o sujeito uno e centrado: "(...) abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social". (HALL, 2006, p. 7).

2.4 PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Mostramos ao longo de nossas discussões que vivemos uma época de transição, ou, como alguns teóricos costumam chamar, de crise da modernidade, ou ainda, a época pós-moderna. Época essa, marcada pela ruptura e questionamentos dos paradigmas modernos.

Nessa perspectiva, o que se percebe é que os princípios modernos não mais atendem as demandas do nosso tempo de incertezas, dúvidas, volatilidade, fragmentação, velocidade e de intensa conexão entre indivíduos e povos. Ademais, desde a construção das identidades, passando pelas questões epistemológicas da ciência, os modelos existenciais, discursivos, linguísticos, explicativos, investigativos, empíricos e teóricos têm sofrido significativas transformações.

Santos (1989) coloca em evidência, para discutir e caracterizar essa transição paradigmática, o próprio conhecimento, ou melhor dizendo, a sua construção. Para o autor, a epistemologia moderna não acompanhou as mudanças que transformaram as relações entre os indivíduos, e entre esses e o conhecimento.

Dessa forma, repensar a epistemologia moderna e o conhecimento aí produzido é também uma forma de repensar a própria educação e como ela pode se adequar aos novos tempos. Assim, Segundo Boaventura de Sousa Santos (2001, p.29), “a transição paradigmática põe a questão do conhecimento, e o conhecimento põe a questão da aprendizagem, e a aprendizagem põe a questão da escola e da educação”. Cabe analisarmos essa sequência lógica para compreendermos melhor os desafios que a pós-modernidade apresenta para a educação.

No que se refere a transição paradigmática, notadamente se compreende o ambiente de conflitos, e reelaboração de modelos epistemológicos entre a ciência moderna e a ciência pós-moderna – fruto dos problemas que o mundo atual enfrenta e da pouca efetividade dos modelos modernos em solucioná-los, como afirmamos anteriormente.

Assim para Santos (1989), é preciso realizar uma reflexão hermenêutica a fim de conectar o conhecimento às demandas sociais. Essa reflexão se faz necessária porque a ciência moderna distanciou os discursos científico e do senso comum, tornando a própria ciência algo estranho à sociedade e à nossa vida cotidiana, estabelecendo uma falta de familiaridade entre o que as pessoas produzem enquanto respostas ao mundo e o que a ciência produz enquanto conhecimento.

Para tanto, faz-se necessário o uso do discurso racional, aplicando a ciência contra a ciência. Em outras palavras, é preciso que a própria ciência – o autor se detém especificamente na análise das ciências sociais, embora possamos expandir esse pensamento para a ciência como um todo – repense e reflita sobre seus postulados e epistemologia (entendida como uma disciplina reflexiva que coloca em dúvida, que questiona os métodos, os objetos e os discursos daquilo que pretende estudar) para que possa se aproximar da sociedade e efetivamente responder as suas demandas atuais. (SANTOS, 1989).

Mas o que seria essa crise da ciência? Para Santos (1989), estamos vivendo uma crise que abala todo o sistema epistemológico que serve para interpretar a realidade. Assim, passamos por uma crise também epistemológica, o que o autor chama de crise de degenerescência. Isso significa dizer, que todo o discurso moderno que por séculos coordenou as percepções, as construções identitárias, os jeitos de ser, a moral, a ética e a verdade – criando dogmas científicos inquestionáveis – está sendo posto em questionamento. Ou seja, a epistemologia moderna está em crise, abrindo espaço para o surgimento de uma nova epistemologia. Na verdade, mais do que uma nova epistemologia, o que se precisa é de uma hermenêutica crítica da epistemologia, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (1989, p. 28):

A verdade é que, de um ponto de vista sociológico, o discurso científico é hoje, em face do cidadão comum, um discurso anormal no seu todo e, por isso, como já se deixou dito acima, só será socialmente compreensível se, perante ele, adotarmos uma atitude hermenêutica. Contudo, acrescenta-se agora, essa atitude só frutificará se abranger não só o discurso científico propriamente dito como o discurso epistemológico que sobre ele e dentro dele tem sido feito.

Ou seja, a hermenêutica crítica é justamente a possibilidade de questionar a própria epistemologia, em sua prática, seja moderna, seja pós-moderna, pois é esse exercício que permite a ciência pensar sobre si mesma e tentar uma aproximação com os conhecimentos produzidos pela sociedade. Assim, o discurso científico estranho às pessoas poderá ser traduzido e tornar-se inteligível ao cidadão comum.

Dessa forma, essa hermenêutica pragmática busca inserir uma postura antidogmática da ciência e tirar do pensamento científico a mistificação que o colocou como pensamento hegemônico por séculos. Dito de outra forma, o que esse tipo de reflexão promove é a transformação das percepções sobre ciência e senso comum, fazendo com que os dois tipos de discurso possam ser considerados, sem que se deixe de levar em conta as diferenças entre eles. Assim sendo, a possibilidade de democratizar o conhecimento se concretizará com a aproximação entre ciência e senso comum, entre sociedade e produção de conhecimento científico.

Essa constatação nos coloca diante da questão do conhecimento e, por extensão, da própria educação. Assim, o conhecimento deve ser entendido como uma construção que se dá nos diversos âmbitos acadêmicos (ciência) e sociais (senso comum). Logo, a aproximação desses conhecimentos é essencial para que a educação seja mais efetiva, já que a escola é o ambiente educativo responsável por traduzir o conhecimento científico para os membros da sociedade.

Segundo Santos (1989), a separação instituída, ao longo da modernidade, entre o conhecimento científico e o senso comum produzido em sociedade na vida cotidiana, é uma das ações da época moderna que ainda persiste nos tempos atuais, promovendo o distanciamento entre a sociedade e a ciência, entre a escola e os alunos. Por isso, o estado de incomunicabilidade entre esses conhecimentos é colocado pelo autor como um dos principais problemas da educação atual, pois torna a escola e a ciência algo carente de significado para seus usuários, promovendo a ineficácia do processo de ensino e, em consequência da aprendizagem.

Por esse viés, entendemos que a ciência moderna seria responsável por construir a noção de que o senso comum é incerto, superficial, irracional, descolado da metodologia científica, e por isso não confiável, e que não deve ser levado em conta na construção das explicações e respostas à realidade. Essa perspectiva, colocou a ciência no controle do pensamento dito infalível, verdadeiro e confiável, tornando-a hegemônica na produção de conhecimentos através de uma relação entre saber e poder.

Diante dessa realidade, o caminho a ser seguido pela ciência e pela educação pós-moderna seria o inverso do percorrido pela modernidade. Ou seja, revalorizar o senso comum, pois ele é o senso utilizado pela sociedade para dar sentido a realidade que a cerca, tornando-o produtor de sentidos e significados. Conseqüentemente, deveriam ser valorizados pela educação e pela escola o conhecimento prévio do aluno, suas experiências, suas ideias, suas relações e suas identidades. A escola, então, tem hoje o papel de reaproximar esses conhecimentos a fim de que a aprendizagem se torne verdadeiramente significativa para os discentes e docentes – que inevitavelmente estão preenchidos de senso comum.

Sem essa reaproximação entre conhecimento científico e conhecimento produzido pela sociedade na sua vida diária, a aprendizagem continuará vazia de significados. Pois, antes dos dados e informações técnicas, o aprendizado se concretiza em consonância com o prazer, o desejo, a emoção, a comoção, a afetividade, o gosto por um conhecimento que se comunica com o mundo existente.

Essa nova forma de perceber a relação entre ciência e senso comum passa pela mudança de percepção sobre essa oposição, que não pode ser permeada pelo preconceito e simplificação, além de não poder ser tomada como uma oposição entre bem e mal ou certo e errado. Então, essa antonímia deve ser pensada como correlata, ou seja, interdependente e interconectada. Sobre este ponto, assim afirma Boaventura de Sousa Santos (2001, p.25):

Eu penso que há certas épocas que têm como característica serem particularmente turbulentas acerca destes modos. São épocas em que estes consensos se desfazem e a confiança epistemológica neles de alguma maneira

é enfraquecida. Penso que estamos em uma destas épocas. Sempre que há uma época de transição, esta transição reflete-se sempre nas formas de poder e nas formas de conhecimento.

Desse modo, podemos analisar a questão do poder e do conhecimento sob duas perspectivas para pensarmos a educação na pós-modernidade. Uma do ponto de vista do neoliberalismo, no que se refere ao poder político exercido sobre os ditames práticos e administrativos que determinam o tipo de educação que deve existir, e outra sob o enfoque da epistemologia necessária à construção de um novo tipo de conhecimento.

De uma forma geral, para Santos (2019), o neoliberalismo se posiciona contra a educação, principalmente a educação pública e com características independentes. Logo, a política neoliberal busca controlar a educação e a produção científica sob seu domínio. Esse domínio estabeleceu, e ainda estabelece, certa negligência para com as ciências sociais. Isso ocorre, pois, as ciências sociais não têm a centralidade do seu conhecimento no tipo de produção científico-tecnológica que o neoliberalismo busca com entusiasmo, mas não é só por esse fato.

Outro ponto importante que responde por esse descaso para com as ciências sociais é a simples constatação de que essas ciências são produtoras de um tipo de conhecimento extremamente perigoso para a manutenção do poder e da estrutura dominante neoliberal. Assim se refere o autor sobre o conhecimento das ciências sociais:

nas universidades públicas e nessas áreas se produz conhecimento livre, crítico e independente. Isso é fatal para o tipo de modelo político e econômico que o neoliberalismo tenta impulsionar, porque esse modelo é autoritário, dominado pelo capital financeiro global, que convive muito mal com a própria democracia e que por isso quer se apresentar sempre como um modelo que não tem alternativa. (SANTOS, 2019, p. 2-3).

Ora, essa é, por excelência, a razão de existir das ciências humanas, a desmistificação e desnaturalização da realidade. Assim, o conhecimento produzido nesse âmbito tem por finalidade a demonstração racional da existência humana e do próprio ser humano como uma espécie que constrói sua própria realidade. Seus resultados anunciam aos indivíduos que o mundo não é um dado fixo e imutável, mas uma construção e, por isso mesmo, repleto de possibilidades e alternativas. Além disso, é inegável o potencial democratizante dessas ciências, por não prestarem serviço aos arroubos autoritários de determinados governos, mas ao contrário, promoverem o pensamento crítico e independente.

Essas características fazem das ciências humanas e, notadamente da educação, um dos alvos principais da hostilidade do neoliberalismo. Assim, torna-se comum observarmos cortes de verbas para a educação, principalmente nas universidades públicas e pouco incentivo à

pesquisa. No Brasil, especificamente, desde 2019 tem-se visto um quadro de ataques à educação e às universidades por parte do governo, que tenta impor autoritariamente o tipo de conhecimento que deve ser considerado pela educação, negligenciando a produção crítica do conhecimento técnico e prejudicando a necessária autonomia da ciência. Ademais, cientistas, professores e estudantes são desvalorizados e desmoralizados e o acesso a uma universidade de qualidade e comprometida com a produção técnica e responsável do conhecimento torna-se difícil de se concretizar. (SANTOS, 2019).

Outra questão que a pós-modernidade apresenta para a educação é epistemológica, ou seja, a reflexão sobre que tipo de conhecimento e, por extensão, de educação deve-se construir para os tempos atuais. Para tanto, afirma Santos (2019, p.9) que “a educação tem de ser ela própria democratizada e em grande medida descolonizada”.

Isso significa dizer que os conhecimentos produzidos pela ciência e pelos povos historicamente marginalizados devem ser valorizados, para que o discurso científico e a própria educação deixem de ser elitista e passem a atender às demandas sociais com mais justiça e equidade, começando pela própria justiça cognitiva ou justiça entre os saberes, como afirma o autor. Assim, não só a ciência deve ser concebida como um saber válido, mas como uma entre tantas formas de saberes. Essa perspectiva tem como consequência a valorização dos saberes não científicos, o próprio senso comum. Mas, é importante destacar, nada disso contribui para que a ciência seja desacreditada, pois o que se pretende é que a ciência seja compreendida e utilizada de forma não hegemônica enquanto conhecimento. (SANTOS, 2019). Assim, se expressa Boaventura de Sousa Santos acerca dos diferentes conhecimentos:

Ou seja, se eu quero ir à lua, eu preciso do conhecimento científico. Se eu quero conhecer a biodiversidade da Amazônia, eu tenho de conhecer o conhecimento dos indígenas e das populações ribeirinhas. São eles que conhecem a biodiversidade da Amazônia. Temos diferentes objetivos, temos diferentes conhecimentos. A grande parte da população mundial não vive com o conhecimento científico. Os camponeses no Brasil, a agricultura familiar, que continua a alimentar os brasileiros, continuam a ser uma cultura em que o saber popular, o saber vernacular é muito forte. (SANTOS, 2019, p.10).

Esse pensamento pode facilmente ser trazido para o currículo escolar, para o currículo real, para a sala de aula. Como nós professores poderemos aproximar os conceitos científicos sem entender como os pressupostos da ciência são compreendidos pelos alunos em sua vida diária? Como poderemos traduzir esses princípios se não valorizarmos a própria tradução do aluno em seu mundo real acerca desses mesmos princípios? Como educar, mediar, ativar o aluno se não valorizarmos suas experiências cotidianas? Enquanto não nos pusermos a

empreender essa valorização dos diversos saberes, continuaremos a promover uma educação elitista e vazia de significados. Eis um grande desafio para o nosso tempo, tornar a educação e a aprendizagem um ato significativo.

Para Santos (1989), deve ser realizada a hermenêutica da epistemologia, abordada anteriormente, que consiste na desconstrução da ciência e do próprio senso comum, buscando não tornar fixos nenhum desses conhecimentos, mas compreendê-los como construções de uma dinâmica social. Isso possibilitaria a construção de um novo tipo de conhecimento mais adequado aos tempos que vivemos – por conseguinte, uma nova educação.

Mas, o que temos visto é que ao longo do tempo a escola tem se tornado desconectada dos alunos. Ora, num mundo globalizado e tecnológico as possibilidades de conexões que os discentes podem realizar beiram o infundável. Dessa forma, se a escola (professores, coordenadores, diretores e família) não consegue ouvir, compreender, dialogar, tornar-se inteligível, comunicar-se com o aluno está fadada a ser descartável, porque essas infundáveis possibilidades que o discente tem de se conectar com o mundo torna as coisas pouco próximas e desinteressantes. Ademais, é notório o adoecimento dos educandos diante de uma escola e de uma família que não conseguem ouvi-los e compreendê-los – como professor presencio intermináveis queixas nesse sentido – restando a fuga para lugares e pessoas que saibam valorizá-los. Logo, essa é nossa tarefa mais importante, tornar a escola indispensável, fazendo com que os alunos se sintam acolhidos e incluídos num processo de aprendizagem que vai além das informações técnicas e toca sua subjetividade. Nessa perspectiva, afirma Boaventura de Sousa Santos (2001, p.29):

(...) se todos nós, intelectuais, somos mercenários, os educadores são pagos explicitamente para serem mercenários. Isto é, no sentido de transmitirem uma verdade que não é necessariamente a sua, que não é necessariamente a dos seus alunos, que não é necessariamente a da sua comunidade, que não é necessariamente aquela pela qual se pautam, mas a qual está consignada oficialmente numa história, nos núcleos escolares, em muitos países, com repressão de todas as outras alternativas.

Percebemos assim, que os próprios professores estão distantes do tipo de conhecimento transmitido nas escolas. E se estamos alheios aquilo que ensinamos, não saberemos traduzir as informações ou ajudar os alunos a interpretá-las e dar-lhe sentido. Talvez, seja até mesmo muito difícil justificar todas as disciplinas que a escola oferece, bem como sua divisão curricular. Ou seja, muitas vezes a preocupação em ensinar tudo, atrapalha a reflexão sobre o que de fato é necessário ensinar em cada ano ou faixa etária. Esse pode ser um passo, dentro de uma filosofia da educação, para modificar esse vazio educacional, promover discussões sobre o que é

necessário ensinar para que o aluno se torne autônomo e capaz de lidar com os problemas complexos que a pós-modernidade apresenta, em vez da velha fórmula de ensinar todos os conteúdos, muitas vezes sem a contextualização e tradução eficaz.

Por esse viés, Santos (2001) coloca a necessidade de os docentes resistirem à essa condição que a educação até aqui tem imposto. Cabe ao professor e à escola buscar novos caminhos, construir um novo tipo de conhecimento, criar um novo senso comum. Essa resistência também pode se dar conta do que o autor chama de “globalização hegemônica”, ou seja, a globalização que espalha hegemonicamente uma valorização de determinados tipos de conhecimento que só os cientistas podem dominar. Assim seria necessária uma globalização contra hegemônica, ou mesmo uma educação contra hegemônica. (SANTOS, 2001).

Esse novo tipo de educação seria resultado do que o autor chama de “hermenêutica da suspeita”, ou seja, uma postura de desconfiança em relação aos saberes oficiais, pois estabelecem uma estrutura hegemônica de poder. Assim, essa postura desconfiante se traduz na produção de conhecimentos alternativos que permitam desconstruir a realidade, tornando-a um campo de possibilidades e não de obediência e conformismo. Dessa forma, pretende-se que a educação assuma seu papel por excelência, o de produtora de pensamento crítico e emancipatório. Para isso, a escola precisa ser vista “como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.39).

Corroborando essa linha de pensamento, valorizando os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem (professores e alunos), Gabriel (2021) apresenta uma discussão acerca do que se chama sujeito do conhecimento. Essa categoria de pensamento busca clarear as circunstâncias em que ocorrem os processos de subjetivação desse sujeito em relação não só ao conhecimento, mas em relação a ele mesmo e à sociedade. Para tanto, é preciso observar esse sujeito para além das determinações sociológicas ou individualistas. Acerca dessa questão, assim se posiciona a autora:

É justamente porque o sujeito pode recusar, aceitar, concordar, dispensar, tomar como uma proposta (no sentido de que pode alterar, modificar, cortar uma parte, negar toda, inteira, perspectivar), enfim, refazer o discurso recebido é que as subjetividades são construídas e alteradas a ponto de produzirem coisas que ainda não existem. (GABRIEL, 2021, p. 83).

Ou seja, os modos de subjetivação que envolvem o sujeito do conhecimento (os sujeitos partícipes dos processos de ensino e aprendizagem) se dão justamente pela capacidade de

embate entre diferentes formas de dar respostas ao mundo e da condição ativa do sujeito diante da sua realidade, produzindo novos sentidos para novas experiências desse indivíduo consigo mesmo, com a sociedade, com a escola, com o currículo, sejam professores ou alunos. Como afirma Gomes (2002, p.40), “no processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos”.

Ou seja, esse sujeito não pode ser pensado de forma determinista, seja para torná-lo dotado de uma razão que não necessita das relações humanas para construir sua subjetividade, seja para submetê-lo às estruturas sociais que determinam todas as suas ações, tornando-o incapaz de agir por si mesmo.

Nesse sentido, é preciso compreender ambas características, a de agir por si mesmo e a de dialogar com a sociedade, mais especificamente com a própria educação, como interconectadas e partes dos processos de construção da subjetividade. É essa condição do indivíduo que lhe permite se relacionar com o conhecimento e produzir, no âmbito da educação e da escola, em meio às diversas experiências, respostas às questões que lhes são postas. Assim, essa vivência escolar está repleta de pensamento e ação de professores e de alunos em busca de produzirem novos sentidos para essa dada realidade. Contudo, Gabriel (2021, p. 90), com referência em estudos foucaultianos, adverte sobre o risco de se confundir

a 'subjetivação de um mesmo' com a 'objetivação de si em um discurso'. Enquanto a subjetivação se realiza de maneira intersubjetiva, operando com a alteridade em meio a um sistema de diferenças carente de estruturalidade, a objetivação de si consiste em converter o sujeito em objeto para auto-observação.

O que entendemos com isso é que aprender também constitui ação, que o aprendizado não é passivo, não é mera transmissão de informação, pois é a própria experiência do indivíduo que reflete e age diante do mundo. Dessa forma, o conhecimento pensado como construção social, deve ser entendido como uma experiência complexa na qual cada sujeito constrói sentidos para o mundo e para si mesmo, tornando-se capaz de transformar sua realidade e a sociedade em que existe. Por isso, entendemos o conhecimento como possibilidade da mudança, pois quem aprende muda.

Gabriel (2021) aponta que essa percepção do conhecimento como experiência, por conseguinte, do currículo como experiência, ainda não se tornou uma questão suficientemente importante para ocupar amplamente os debates do campo curricular. Assim, segundo a autora, os debates acerca do currículo terminam seguindo a linha das relações de poder que instituem

o currículo e o governo como os responsáveis pelo conhecimento. Apesar disso, a autora esclarece que a percepção de um currículo entendido como experiência, é capaz de trazer à tona toda a complexidade da educação, pois:

Sujeitos que, ao contar com voz própria a sua própria história, seus sonhos, suas feridas, seus amores e desamores, seus desenganos e encantamentos, entretecem uma experiência de liberdade, de emancipação, no campo do discurso e da elaboração estética, o que é muito significativo em um mundo cada vez mais dilacerado, com crescente perda de sentido, em que as pessoas muitas vezes já não sabem a que pertencem, não reconhecem sua historicidade, tratadas como coisas entre coisas, cada vez mais descartadas. (GABRIEL, 2021, p. 84-85).

Logo, é preciso reafirmar o sentido da educação, o de libertar os indivíduos dos condicionantes, das circunstâncias e da ignorância de si mesmo. Assim, o resultado esperado do processo de aprendizagem deve ser a conquista da autonomia, o autoconhecimento, a capacidade reflexiva, a capacidade de agir no mundo e de estar presente como ser que existe, escolhe, interpreta, reflete e decide sobre si mesmo.

Dessa forma, é preciso trazer o debate que envolve educação, o currículo e a escola para a percepção da experiência como construtora de sujeitos que agem no mundo. Ademais, é necessário realizar uma pedagogia contra hegemônica que produza indivíduos capazes de compreender as relações que estruturam a realidade e possam afirmar suas identidades, em particular, sua identidade étnica, percebendo a diferença como o elemento que a movimenta e a torna fugidia.

Nesse sentido, Gomes (2002, p.40) argumenta que “as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade”. Para a autora, o conflito, a negociação e o diálogo, mais que a oposição, respondem pela construção da identidade negra.

No próximo capítulo, nos debruçaremos sobre a relação entre o ensino de História e a construção da identidade negra de estudantes do ensino médio com vistas a encontrar nexos possíveis para a positivação de tais identidades.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS

Neste capítulo buscamos compreender os mecanismos que podem ser utilizados pelo ensino de história para favorecer a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio com vistas à elaboração de uma proposta de formação para professores e professoras de história do ensino médio.

Nesse sentido, entendemos que discutir sobre o ensino de história nos remete a elementos de sua inserção nos currículos oficiais da educação brasileira ainda no século XIX, mais precisamente em 1838, quando a história passa a compor os programas de ensino do Colégio Pedro II. No período que vai de sua entrada oficial na escolaridade dos jovens até os anos 1950, o ensino da disciplina escolar é marcado

pelo predomínio da dimensão política e da linearidade na narrativa dos fatos, entendida à época como verdade absoluta e inquestionável. Assim, o estudo da História caracteriza-se como estudo do passado, enquanto seu ensino, apoiado na perspectiva do ensino tradicional, privilegia a história dos grandes fatos políticos (FREIRE, 2018, p.48).

As primeiras mudanças nesse cenário surgem somente após a II Guerra Mundial quando alguns elementos do ensino de História se alteram. Assim, a função de formadora do cidadão cívico da história “passa a ser substituída pela função de formação do cidadão democrático, uma vez que a existência das nações estava consolidada e o novo desafio constituía-se no bom funcionamento de suas democracias” (FREIRE, 2018, p.50).

Em sua trajetória, o ensino de história registra movimentos de instabilidade na oferta, que dependem da vontade política dos governantes e, por conseguinte, dos dispositivos regulatórios instituídos em cada período. Assim, ora a história se faz presente nos currículos escolares, ora é excluída, ora é substituída ou descaracterizada em seus objetivos formativos. Em diferentes momentos a história assume funções diversas e até antagônicas, tais como: a formação da identidade nacional, do cidadão cívico, do cidadão político, do cidadão democrático, do cidadão obediente e pouco reflexivo, do pensamento crítico do cidadão, entre outras.

Por outro lado, esses movimentos de instabilidade informam sobre as apreensões em relação a supostas desestabilizações da ordem social que o ensino de história pudesse vir a provocar. Como resultado dessas preocupações, a história se faz presente em todas as reformas educacionais brasileiras, perpetrando a construção de um grande mosaico representativo de sua trajetória nos currículos escolares.

Do ponto de vista metodológico, não obstante as transformações operadas nas últimas décadas nas concepções de ensino e de aprendizagem, as práticas docentes no ensino de história estiveram ancoradas na tríade transmissão, memorização, repetição (FREIRE, 2018), da qual os estudantes parecem ainda não terem se libertado integralmente.

Contudo, pesquisas recentes (ABUD, 2017; RIBEIRO JÚNIOR e VALÉRIO, 2016; PINSKY, 2013; FONSECA, 2003; SILVA e FONSECA, 2007) apontam perspectivas para o ensino de história na atualidade, tais como a necessidade de encurtar a distância entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico, de considerar a diferença entre ensino e aprendizagem, de encarar as mudanças na função social da escola e do professor e a relação entre currículo formal e currículo real. Assinalam também o imperativo de envolver a escola no debate historiográfico atual, no debate sobre a diversidade cultural que adentra o espaço escolar, sobre a construção das identidades de gênero, etnia, geração, orientação sexual, religião, região, entre outras.

Nesse sentido, Fonseca (2003, p.11) pondera que “a história, em todas as suas dimensões é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania”.

De igual modo, o ensino de história está também implicado com a construção das identidades culturais dos estudantes na medida em que seus conteúdos estão atravessados por valores, crenças e símbolos que (des)legitimam comportamentos, modos de ser e estar, sentir e agir, constitutivos das bases identitárias. Ademais, o ensino de história informa sobre o lugar social do branco como o lugar do privilégio, do vencedor, do herói. Lugar cujo privilégio é naturalizado em nome de uma suposta superioridade decorrente de sua branquitude.

A seguir discutimos as influências do currículo e do ensino de história na construção da realidade social e das identidades culturais dos estudantes.

3.1 A REALIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

É comum o uso da expressão “está à frente do seu tempo” para nos referirmos a alguém que supostamente enxerga além do que as pessoas comuns enxergam. Porém, algumas indagações a esse respeito são inevitáveis. Como alguém pode estar em algum tempo fora do seu, ou melhor, como alguém pode viver uma realidade na qual não está inserido? Pode-se viver uma realidade fora de uma sociedade em determinado tempo e lugar? É possível ao ser humano criar uma noção de realidade sem estar em contato com outras pessoas? É crível que algum

sujeito possa enxergar coisas que a sua sociedade não produziu e que será produzido a posteriori? O que de fato é a realidade?

A realidade que nos interessa aqui não é externa aos seres humanos, mas aquela construída em sociedade, como nos apresenta vivamente e metaforicamente o poeta João Cabral de Melo Neto no seu poema “tecendo a manhã”. Nesses versos os galos levam seus cantos matinais até outros galos que ouvem esse grito e replicam para o próximo galo. É assim, segundo o poeta, que os galos tecem a manhã e em conjunto percebemos a chegada de um novo dia, pois socialmente convencionamos assim chamar esse acontecimento.

Tornando nossa, por agora, a ideia desses versos, podemos afirmar que a nossa realidade, enquanto seres sociais, políticos, gregários e interdependentes, é exatamente aquilo que tecemos socialmente e deixamos como legado para as gerações futuras. Ou seja, nossa realidade é aquilo que encontramos como mundo verdadeiro ao nascer e que a sociedade convencionou entender e nomear como “o normal”, “o real” e “o que existe”.

Apesar de termos nossas particularidades, nossas interpretações e nossas questões interiores muito pouco visitadas pelos outros temos a noção de que essa construção das nossas percepções, nossas intenções e nossas ações estruturam um todo coletivo que serve como realidade para todos nós.

Retomando a ideia de sistema de Fritjof Capra, podemos imaginar que tal qual os galos, nós construímos canto após canto, de ouvido em ouvido, a nossa realidade. Sim, aqui compreendemos e analisaremos a realidade como uma construção social, na qual o sujeito interage com os elementos da sociedade e, sobretudo com os outros de forma ativa, participativa e consciente.

Se entendermos a realidade como tudo aquilo que experimentamos objetiva e subjetivamente, pelos sentidos e pelo pensamento, e que usamos para dar sentido ao mundo, compreenderemos que ao nascermos somos inseridos numa dada sociedade que possui culturas construídas antes de nós e às quais não somos alheios.

Então, os sentidos que damos ao mundo são construídos de forma subjetiva na relação com os sentidos já criados pela sociedade anteriormente, transmitidos para nós e a partir dos quais construímos nossas subjetividades. É esse processo de assimilação ativa de uma realidade social preexistente que pretendemos analisar nas linhas que se seguem.

É fato que a primeira coisa com a qual temos contato ao surgirmos no mundo é um conjunto de informações e coisas objetivas já postas e em funcionamento, da qual vamos tomando conhecimento. Essa realidade imediata que passamos a conhecer ao nascermos é o que Berger e Luckman (2004) chamam de realidade da vida cotidiana. Assim se expressam os

autores sobre a vida cotidiana, que sobre nós exerce significativa influência: “(...) apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente (...)” (BERGER e LUCKMAN, 2004, p. 35).

Então, um mundo já coerente e dotado de sentido nos é apresentado e, dentro e a partir dele, apreendemos o que a sociedade em que nascemos entende como realidade, ou seja, o que os membros do grupo social ao qual pertencemos e que vieram antes de nós entendem como real, lógico e verdadeiro. Mas, se a princípio aceitamos esse conjunto de significados entendidos como realidade sem questionar, logo começamos a expressar vontade própria, questionamentos e capacidade reflexiva. Começamos a fazer escolhas, associações e atuar sobre a realidade de forma individual e coletiva. Quando analisamos anteriormente o conceito de representação, demonstramos que se trata de um conhecimento prático que serve para dar sentido ao mundo.

Assim, podemos afirmar que a realidade da vida cotidiana, ou seja, o mundo posto com seus significados, produzidos também pelas representações, é uma construção que emerge das experiências que vivenciamos nos processos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, que acontecem através da linguagem, das comunicações e das relações interpessoais experienciadas. Nesse sentido, podemos inferir que, embora o currículo escolar e, em particular, o ensino de história, não tenham o poder de operar no sentido da construção das representações dos sujeitos, entendemos que estes contribuem sobremaneira com a construção dessas representações. Isso porque em meio às relações vivenciadas entre estudantes e destes com os professores e professoras, são partilhados os sentidos atribuídos ao mundo.

Assim nos conectamos imediatamente com o mundo que está diretamente ligado a nós, por meio da nossa família, nossa profissão, nossas relações de amizade mais próximas e qualquer interação que faça parte do cotidiano de nossas vidas. Por isso, a significação ou a atribuição de sentido aos acontecimentos e às formas de estar no mundo possibilitam que o modifiquemos à medida que também vamos modificando e interferindo na nossa realidade. Dessa forma, para Berger e Luckman:

(...) isto quer dizer que experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente. A mais próxima de mim é a zona da vida cotidiana diretamente acessível à minha manipulação corporal. Esta zona contém o mundo que se acha ao meu alcance, o mundo em que atuo a fim de modificar a realidade dele, ou o mundo em que trabalho. (BERGER e LUCKMAN, 2004, p. 39).

Nesse sentido, dependendo da nossa interação com os objetos do mundo estaremos mais próximos de determinadas coisas e mais distantes de outras, e são as coisas mais próximas a

nós que tomam a nossa atenção e interferem na forma como nos comportamos, conduzimos nossas vidas e tomamos nossas decisões. A isso também se deve a relevância de pensarmos o ensino da história como forma de aproximar os acontecimentos da vida cotidiana dos estudantes das narrativas elaboradas sobre o passado, favorecendo a ampliação das possibilidades de interpretação da realidade social, cultural e histórica. Isso porque, como afirma Cruz (2020, p.83):

através da memória, a humanidade consegue construir uma relação perene e dinâmica com mundo, isto é, não estática, mas dentro do que costumo intitular de ‘cultura do movimento’, ‘cultura da mobilidade’. Neste caso, a mobilidade tocando a construção dos sujeitos viventes da história.

Além disso, e é bom que não esqueçamos, os outros membros do grupo também partilham essa mesma realidade e conjunto de significados. Todos utilizam as ferramentas dadas por essa realidade para agir no mundo, principalmente a linguagem. Assim, estabelece-se uma relação intersubjetiva entre os membros do grupo, que compartilham, mesmo que não de forma idêntica, os significados dados pela sociedade em que nasceram. Como pontua Gomes (2002, p. 39), trata-se de “um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra”.

Porém, para todos os membros de um determinado grupo também existem diversas realidades e diferentes níveis de interação com elas. Isso promove a coexistência de diferentes percepções de mundo – senso comum, ciência, arte, religião –, mas com frequência esses sujeitos recorrem à realidade da vida cotidiana que é partilhada pelo maior número de pessoas e é tida como a realidade por excelência. Por sua vez, ao atribuímos sentido aos eventos dessa realidade construímos nossa subjetividade.

Assim, a subjetividade é pensada como o lugar de produção de sentidos e a partir dela podemos compreender os processos psíquicos tanto individuais quanto os produzidos em sociedade. Dessa forma, é possível inferir que há uma relação entre subjetividade e objetividade em sociedade, como afirma Fernando González Rey:

(...) A categoria sentido permite visualizar a especificidade da psique humana e incorporar um atributo ao social: o caráter subjetivo dos processos sociais. Com isso desvanece a dicotomia objetivo-subjetivo, que era inseparável da dicotomia interno-externo (...). (GONZÁLEZ REY, 2016, p.137).

Para Rey (2016), a própria cultura é uma marca da ação subjetiva do homem diante da realidade objetiva na qual ele está inserido. Ou seja, as culturas falam sobre as diferentes formas pelas quais os homens e mulheres produziram sentidos dentro do meio em que existiram e

existem. Assim, pela análise da produção cultural, podemos compreender as condições de existência da humanidade diante de diferentes realidades objetivas ao longo da história, pois a cultura é a produção subjetiva de sentidos que possui relação íntima com a vida objetiva das pessoas.

Ademais, a subjetividade não se constrói como um atributo absoluto e universal da humanidade, ela também é histórica, ou seja, está em constante mudança porque os sujeitos estão permanentemente vivenciando processos de subjetivação que resultam das experiências com as organizações sociais e contextos históricos de cada sociedade, em cada época e lugares distintos. Assim sendo, a subjetividade é construída e reconstruída pela ação humana nos diferentes processos sociais.

Nesse sentido, destacamos a relevância que o ensino de história assume na formação das subjetividades, sobretudo porque a história escolar tem sido marcada por processos de ensino que priorizam a memorização de fatos, datas e nomes de heróis, e a repetição de informações, que não raras vezes, se confunde com conhecimentos. Desse modo, a história ensinada distancia-se do processo de construção de sentidos como um processo subjetivo não estático, capaz de inferir no funcionamento dos sistemas culturais, políticos, jurídicos, ideológicos e de estruturas normativas de uma dada sociedade. Tais sistemas carregam em si as racionalidades da produção subjetiva dos sentidos que estão na base de sua existência.

Por essa perspectiva, nos aproximamos cada vez mais de uma teia complexa de produção de sentidos por meio dos quais os sujeitos constroem suas subjetividades. O humano que por séculos foi retalhado em pedaços objetivos e incomunicáveis se vê diante de uma forma nova de compreensão de si mesmo, uma forma que nos permite compreender como a produção da subjetividade se dá em todas as esferas e espaços da vida social, sobretudo na escola, tornando os processos de subjetivação fluidos, intermináveis e simultâneos a diversos outros processos sociais. Como afirma Fernando González Rey:

A categoria de sentido sempre está associada ao sujeito, em suas posições, em suas tensões e nas consequências de suas ações e relações nos diferentes espaços sociais em que se movimenta. Portanto, o sentido sempre transita pelo singular e se produz no singular. Não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista. Podemos dizer que há um sujeito quando há produção de sentido, quando há diferenciação e singularidade. Sem isso, o sujeito fica anulado por determinações objetivas externas. (GONZÁLEZ REY, 2004 p.138).

Ou seja, o que nos marca enquanto sujeitos é a nossa capacidade de produzir sentidos a partir de nossas particularidades e das sociedades nas quais existimos. Isso nos torna capazes de não sermos determinados pelo ambiente, pela cultura, pelas condições materiais e sociais.

Sendo assim, é a subjetividade que nos marca enquanto sujeitos, que nos define e nos diferencia de outras espécies, que nos torna humanos. A subjetividade, que não pode ser reduzida a nenhuma esfera específica, seja a social ou a individual, emerge da inter-relação entre singularidades e contextos sociais. Isso porque, os “processos de subjetivação se produzem através das relações entre pessoas procedentes de diferentes espaços sociais” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 137).

Assim, González Rey (2016) pondera que o conceito de subjetividade social se refere a um sistema que integra tanto as produções de sentido individuais como as grupais, que se articulam nas várias esferas da vida em sociedade. Apesar de não serem processos semelhantes, eles se relacionam de forma complexa entre si e com as estruturas que formam cada sociedade. Para o autor, "a subjetividade é um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro". (GONZÁLEZ REY 2004, p.141).

Devido a esse nível complexo de inter-relações entre os espaços de constituição da subjetividade, não podemos compreender determinados comportamentos como elementos evidentes de determinado sentido, pois por trás desses comportamentos existem inúmeras variáveis. Assim, nenhum desses aspectos que compõem o processo de produção de sentidos é independente, pois estão sempre em íntima relação com os outros aspectos.

Berger e Luckman (2004) nos apresentam algumas possibilidades que envolvem a subjetividade. Entre elas estão a objetivação, a significação, os símbolos, os sinais e a linguagem. A objetivação, por exemplo, é a manifestação da expressividade, das intenções e da subjetividade em produtos, objetos que ficam a vista tanto para mim como para os outros e tornam-se demonstradores de intenções. Em relação à linguagem, Berger e Luckman (2004) afirmam que

a linguagem, que pode ser aqui definida como sistema de sinais vocais, é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana. Seu fundamento, naturalmente, encontra-se na capacidade intrínseca do organismo humano de expressividade vocal, mas só podemos começar a falar de linguagem quando as expressões vocais tornaram-se capazes de se destacarem dos estados subjetivos imediatos ‘aqui e agora’. (BERGER e LUCKMAN, 2004, p. 56).

De acordo com Berger e Luckman (2004) o poder da linguagem é tal que ela é capaz de apresentar e atualizar o mundo. Ela pode trazer para o presente, para o exato momento em que se dá a comunicação os eventos passados, as pessoas ausentes, as ideias, os sonhos, a imaginação, as ações, o pensamento de alguém, as reflexões que alguém ouviu de alguém, as nossas próprias reflexões (quando falamos sozinho acessamos nossas ideias e as de outrem) e

tudo mais que possa ser subjetiva e objetivamente produzido. Assim, toda a realidade que nos circunda pode ser posta diante de nós a qualquer momento e em qualquer ocasião por meio da linguagem.

Em referência à linguagem, Gomes (2002) destaca a importância do questionamento e, sobretudo da ruptura com argumentos e discursos sobre relações raciais na sociedade brasileira, que tendem a homogeneizar comportamentos de negros e negras em termos de estética, de linguagem, de opção político-ideológica, desconsiderando que “as contradições, as diferenças, o jogo de interesses, as preferências, as escolhas são questões colocadas para todo ser humano e para todo grupo étnico/racial” (GOMES, 2002, p.43).

Ainda no que concerne à acumulação de significados e objetivações promovidas pela linguagem, podemos afirmar que há aí um acervo social de conhecimento, expressão dos próprios autores. Esse acervo (parte estruturante do senso comum) é repassado de pessoa para pessoa e de geração para geração e torna-se a ferramenta necessária para entender e se inserir na vida social.

Por outro lado, a educação, cujo principal elemento de veiculação é a linguagem verbal “pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros” (GOMES, 2002, p. 38). Desses espaços, interessa-nos destacar a escola por seu potencial formativo e por ser a instituição responsável pelo ensino de história. Este, por conseguinte, é também um espaço em que os estudantes constroem suas identidades, notadamente sua identidade racial negra.

3.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em meio aos processos sociais e à construção subjetiva da realidade se dá o desenvolvimento da identidade, pois ela também faz parte dos processos gerados pela estrutura social na qual o indivíduo está inserido. Então, podemos inferir que a identidade é uma construção sociocultural que carrega características dos eventos gerados em sociedade no seio da qual são criados e recriados os elementos culturais.

Nesse sentido, indagamos sobre qual é o papel do ensino de história no processo de constituição das identidades culturais. Isso porque entendemos que embora a escola ou o ensino de história não detenham o potencial exclusivo ou definitivo na formação das identidades culturais, suas contribuições nessa formação são significativas, uma vez que contribui para o desenvolvimento do autoconceito do estudante, repercutindo no seu pertencimento grupal e na

valorização desta pertença. Como afirma Conceição (2016, p.168), “o ensino de História cumpre um papel promissor na interação entre diferentes culturas, como espaço público de socialização e difusão de imagens e saberes que servirão à construção de memórias e identidades, sobre si mesmo e sobre os outros”.

No que diz respeito à identidade, Veiga-Neto (2002) considera que a construção identitária é uma prática social que está intimamente relacionada com as representações e símbolos presentes nas diversas culturas. São de fato identidades culturais, pois entende a cultura como “o conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 177).

Para Veiga-Neto (2003), a cultura moderna se pretendia única, por agregar em sua dimensão singular aquilo que de melhor a sociedade havia produzido, e universal, porque de forma totalizante deveria abranger toda a humanidade. De tal modo, “a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos” (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

Na contracorrente desse pensamento, na primeira metade do século XX a epistemologia monocultural começou a ser questionada pela antropologia, pela filosofia, pela linguística e posteriormente pela sociologia. Mais recentemente, “os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de culturas em vez de falarmos em Cultura” (VEIGA-NETO, 2003, p.11).

O autor argumenta que as evidências não revelam a existência de experiências sociais monoculturais, embora defensores do monoculturalismo, representantes do pensamento moderno tenham impregnado a sociedade e a escola com pretensões de homogeneização dos modos de ser, estar, sentir e agir (VEIGA-NETO, 2003). A esse respeito, Hall (2003, p. 231) afirma que “as mudanças no equilíbrio e nas relações das forças sociais ao longo dessa história se revelam, frequentemente, nas lutas em torno da cultura, tradições e formas de vida das classes populares”. De tal modo, Homi Bhabha (1998, p.37) adverte que é nas banalidades “que o estranho se movimenta, quando a violência de uma sociedade racializada se volta de modo mais resistente para os detalhes da vida: 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”.

Isso nos leva a entender, como Hall (1997), que as práticas sociais, ao expressarem e comunicarem significados, são práticas culturais por meio das quais as identidades se

constituem. Desse modo, podemos inferir que não existe uma construção individual da identidade, uma identidade em si, independente da cultura e da sociedade em que existimos.

Segundo Veiga-Neto, a geometria moderna pretendeu um mundo universal, fixo, igual e estático. Um mundo isotrópico, com um espaço comum de existência. Mas, a contemporaneidade tem percebido cada vez mais o caráter anisotrópico das organizações sociais. Ou seja, uma ordem de coisas que estabelece diferenças e mutabilidade entre os jeitos de ser, mas que ao mesmo tempo sofre a pretensão universalista da modernidade.

Então o que se configura atualmente é uma ideia de lugares diferentes dentro de um espaço comum a todos. Isso significa que a mentalidade moderna tem reelaborado suas estratégias para tentar concluir seu inconcluso projeto – a não conclusão desse objetivo dá-se pela incompatibilidade entre esse modelo discursivo e a própria condição ambivalente do sujeito – de unificar o mundo e, especificamente para os objetivos dessa discussão, da identidade.

As identidades constituem processos de identificação e reconhecimento dentro de uma dada sociedade que o indivíduo realiza quando a ele são apresentadas e ensinadas as composições sociais que o cercam. Repercutem as características dessa sociedade, constituindo-se como processo diverso e mutável. Compõem as formas, as tipificações, as objetivações já modeladas e que preexistem ao indivíduo. Assim, para Berger e Luckman:

A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os *tipos* de identidade, por outro lado, são produtos sociais *tout court*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva (sendo o grau de estabilidade evidentemente determinado socialmente, por sua vez). (BERGER e LUCKMAN, 2004, p. 230).

Em outras palavras, nessa construção da identidade o indivíduo, influenciado também por suas questões biológicas e históricas particulares, começa a se sentir pertencente a determinado grupo social com o qual compartilha suas supostas escolhas. Ou seja, aquilo que ele é, ou pensa de si mesmo, só começa a fazer sentido quando há uma tradução da sua existência nos tipos de identidade disponíveis na sociedade, a exemplo das identidades: étnica, de gênero, de orientação sexual, regional, geracional, entre outras tantas que são observadas de forma concreta no exercício de convivência entre as pessoas.

Diante disso, destacamos a relevância que o ensino de história assume nos processos de constituição identitária dos estudantes e corroboramos o pensamento de Pereira e Rodrigues (2017, p.32) ao afirmarem que “o caráter ético do ensino de história está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade”. Ou seja, a partir de

seu lugar no presente, o estudante interpreta o passado e se reconhece como sujeito com identificações próprias, abraça de forma positiva sua identidade negra.

Dito isso, podemos novamente afirmar que identidade é processo, é construção, é um evento relacional que nunca tem fim, pois nós, a sós ou em sociedade, estamos sempre em constante mudança, produzindo novos sentidos para as coisas. Grosso modo, podemos dizer que os tipos de identidade são os nichos comportamentais expostos no grande salão social como: homem, mulher, gay, branco, negro, esquerda, direita, professor, advogado e tantas outras formas de existência já postas diante do indivíduo. No escopo desta pesquisa compreendemos a identidade negra como Gomes (2002):

uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p.39).

Nessa direção, Silva (2014) afirma que a identidade é marcada pela diferença. Ou seja, a afirmação daquilo que nós somos depende também da identificação daquilo que não somos. Assim, precisamos de categorias diferentes das nossas para podermos nos diferenciar uns dos outros. É nesse processo que se dão as classificações, pois classificar é diferenciar. Dessa forma ser “gay” é “não ser hetero”, ser homem é “não ser mulher”, “ser esquerda” é “não ser direita”, ser negro é “não ser branco”. Percebemos que há a necessidade da diferença para afirmação da identidade, visto que se todos fôssemos iguais não haveria a necessidade de afirmar nossa identidade. É justamente a noção que temos de que os outros são diferentes de nós que nos permite dizer quem somos, reafirmando nossa identidade, o que corrobora a ideia de que “são as relações que se estabelece de identidade/alteridade com uma dada cultura e de continuidade/ruptura com um dado tempo”, como afirmam Pereira e Rodrigues (2017, p.37).

Por isso, temos a necessidade da classificação. Criamos categorias para que a partir da exclusão e oposição daqueles que são diferentes de nós possamos dizer quem somos nós e a que grupo pertencemos. Esses elementos nos levam a concordar com Pereira e Rodrigues (2017, p.38), ao argumentarem que “estamos considerando que a aprendizagem histórica pode se dar pela via do pertencimento e da identidade, isto é, pela via do mesmo”, aproximando o estudante de sua própria história. Nesse sentido, para Gomes (2002, p.39):

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura,

no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las

Esse processo de afirmação e negação que está no íntimo das construções identitárias existe e depende do tempo e do lugar, pois não é um fenômeno estático e fixo, apesar de ao longo da história as identidades, em muitos momentos, terem sido tomadas como um dado objetivo e fixo, ou seja, como essência definida desde o nascimento das pessoas. A noção de que as posições que assumimos em sociedade são mutáveis ou não resultariam de duas perspectivas sobre diferença e identidade. Segundo Kathryn Woodward (2014) essas perspectivas são a *essencialista*, que acredita que há uma essência imutável e universal nas identidades, e a *não essencialista*, que acredita que as identidades se encontram em processo de mudança ao longo do tempo.

Na perspectiva essencialista há uma noção de verdade. Ou seja, não só se opera a exclusão do outro como também se afirma a própria identidade, tida como a verdadeira, universal e imutável. Como resultado direto tem-se a noção de uma identidade fixa que resiste ao tempo e às intempéries do convívio social, fazendo-se uso, muitas vezes, da noção de natureza para justificar sua fixidez, o que marca o outro como essencialmente oposto.

Nesse sentido, podemos afirmar que a produção das identidades está entrelaçada e depende da produção das diferenças e que o conceito de diferença é fundamental para compreensão da construção das identidades culturais. Por outro lado, as ideias de essencialidade e fixidez da identidade não dialogam com a ciência histórica, uma vez que, como afirma Martins (2017, p.61) “a história acadêmica é hoje muito mais plural do que unificadora e muito mais conflitiva que pacificadora”. Para o autor:

a disciplina histórica escolar, por sua vez, é tatuada com formas pedagógicas, mais assentada em ferramentas de comunicação, muito mais marcada por questões de justiça social e inclusão, como é próprio do ambiente escolar, está mais atenta à emocionalidade da vida pública e à subjetividade docente e discente em relação às experiências do saber, tendo em vista a presença da psicologia social na organização do trabalho escolar. (MARTINS, 2017, p.61-62).

Contudo, é importante salientar que esse processo de construção da diferença é complexo, conflituoso e problemático, no sentido de não ser necessariamente pacífico e ordeiro. Em outras palavras, é um movimento que envolve disputas de interesse, relações de poder e particularidades históricas e culturais de cada indivíduo ou grupo social. Por outro lado, trata-se de um processo com o qual o currículo está diretamente implicado e para o qual as práticas

docentes deveriam se voltar, com vistas a promover trocas e estratégias de participação cultural que favoreçam o diálogo entre as diferenças. Por esta razão, “temos de reconhecer o campo da história, notadamente da história escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo” (CAIMI e OLIVEIRA, 2017, p.70).

Um problema³ na construção da diferença é o binarismo. A construção binária das identidades é uma das formas mais comuns de assinalar a diferença e promover a desigualdade. Ou seja, é pelo dualismo, pela dicotomia que as identidades se diferenciam. Mas, essa diferenciação se dá, de forma muito frequente, por uma noção de oposição e negação em relação ao outro. Contudo, segundo Gomes (2002, p.40), “a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento”. Para a autora, “nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade” (GOMES, 2002, p.40).

Assim sendo, esse tipo de construção negativa da diferença promove a marginalização, a exclusão e a inferiorização do outro, uma vez que, criamos uma noção dual de opostos para nos identificarmos, fixando uma percepção negativa do diferente como sendo a parte externa a nós e por isso mesmo não merecedora de respeito, direitos e até de existência. Isso nos leva a inferir que compreender a diferença como construção sociocultural favorece o entendimento de que “a diferença cultural é essencial para a geração do sentido histórico. A história vive com essa diferença, ela a expressa, lhe dá forma e a molda de tal maneira que as pessoas podem inscrevê-la em sua própria identidade”. (CONCEIÇÃO, 2016, p.165).

Por outro lado, destacamos que a construção binária carrega, quase sempre, as marcas do domínio e do desequilíbrio entre as partes representadas, como afirma Kathryn Woodward:

As autoras e os autores que criticam a oposição binária argumentam, entretanto, que os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro. Assim, Derrida argumenta que a relação entre os dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles. (WOODWARD, 2014, p. 51).

Sob essa perspectiva, o binarismo compromete o reconhecimento do outro como pessoa que tem o direito de ser diferente e a construção de uma representação positiva da diferença,

³ Entendemos o significado de problema na perspectiva de Judith Butler, que no prefácio de sua obra *Problemas de Gênero* apresenta o problema não como coisa negativa, mas como algo inevitável nos processos humanos e que precisam ser pensados, analisados e criados da melhor maneira possível. Nesse sentido, é esse nosso intento ao expor as várias problemáticas presentes ao longo da exposição dos temas desse trabalho.

marcada pela multiplicidade das identidades. Contudo, se não podemos pensar a vida humana sem a construção de semelhanças e diferenças, precisamos tornar “evidente a construção da história e de suas narrativas como representações, e não como verdades, construídas por sujeitos dotados de interesses, de sentimentos e, sobretudo, de identidades”. (CONCEIÇÃO, 2016, p.167).

De outra parte, parece evidente que a identidade necessita da diferença e a diferença é elemento dos sistemas classificatórios. Tudo isso é construído culturalmente, adentrando o inconsciente e estruturando as posições identitárias que os sujeitos e grupos assumem em sociedade. Assim, estabelece-se a normalização de que há identidades a serem tomadas como referência, tidas como sendo o normal, o certo, o bom, o verdadeiro e, em contraposição a estas estariam o seu avesso, ou seja, a diferença.

Classificar as coisas do mundo é tão antigo quanto a própria humanidade, e foi nesse processo de classificação que a modernidade nos legou com muita força essa forma dual de perceber o mundo, pois os sistemas classificatórios são os responsáveis por criar as diferenças e “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições (...)” (SILVA, 2014, p. 42). Dito de outra forma, a diferença serve para desenhar as fronteiras entre o eu e o outro.

Então, todas as culturas possuem seus sistemas classificatórios de representação do mundo que supostamente tendem a ser fixados pelos símbolos e significados que estabelecemos. Assim, as classificações passam a fazer parte da cultura e, dessa forma, são repassadas, ensinadas de geração em geração. Contudo, se por um lado temos a transmissão cultural como evidência, por outro lado, as culturas são também marcadas por sua dimensão histórica e por sua dinamicidade, que atestam em favor de suas mudanças.

Nesse sentido, a sala de aula torna-se, enquanto espaço de transmissão e recriação da cultura, um local propício para a desnaturalização desses sistemas classificatórios e binários. Como professores devemos mostrar aos estudantes que tudo que eles estabelecem enquanto significado, identidade e diferença é uma criação da cultura e não um dado da natureza. Assim,

A melhor maneira de combater o preconceito e a intolerância é entender como eles se formam. Para respeitar é preciso conhecer as características das outras culturas. E se isso puder ser feito a partir de suas próprias perspectivas, com o uso diversificado de fontes, de narrativas e de versões, o ganho será ainda maior. (CONCEIÇÃO, 2016, p.167).

Antes de abordarmos a análise da construção das identidades culturais e sua relação com o ensino de história, o currículo, a escola e os estudantes, precisamos examinar a própria noção

de cultura para que possamos compreender o que é a identidade cultural. Ou seja, de que tipo de cultura, ou sobre que noção de cultura estamos falando quando dizemos que as identidades são, entre outras coisas e para os fins específicos da nossa pesquisa, culturais.

Assim, compreendemos que não podemos pensar a construção identitária no âmbito cultural sem termos a nítida noção do que queremos dizer quando usamos o adjetivo “cultural” para definirmos as identidades aqui estudadas e suas relações com o ensino de história.

Para isso, utilizamos a perspectiva de Homi Bhabha para quem: “é o tropo dos nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do além” (BHABHA, 1998, p. 19). Isso significa dizer que a cultura não está mais num tempo e espaço determinado e fixo, nem no começo e nem no fim, mas vaga sem direção, desorientada, cruzando o espaço- tempo social.

Essa nova percepção de cultura acompanha as novas composições sociais do nosso tempo. Se tomarmos como exemplo a modernidade, da qual temos falado ao longo deste trabalho, é possível relacionar os princípios modernos de ordem, de essência, de classificação, de imutabilidade e do poder – que pretendem explicar a sociedade – ao conceito de cultura.

Assim sendo, podemos pensar que a noção de cultura, até o advento da dita pós-modernidade, foi permeada pela visão de uma cultura fixa, engessada e específica de determinados espaços, tempo e sociedade. Então, apesar de diversa, essa ideia não trazia a cultura para o movimento e fluidez que possui hoje. Ademais, percebiam, os modernos, a cultura como algo uniforme, estabelecido em relações verticais – ou seja uma cultura transmitida por instituições oficiais ou reconhecidas pela sociedade como tradicionalmente transmissoras de conhecimento e hábitos – e que caracterizava uma determinada sociedade ou país. Dito de outra forma, a cultura era vista como uma manifestação essencialmente nacional e transmitida por instituições fixas e tradicionais, pois era isso que garantia a essência da identidade de um povo – a mesma ideia estática servia para definir as identidades individuais e coletivas, como exploramos nos tópicos anteriores.

Nesse sentido, o próprio multiculturalismo apenas dava conta das diversas culturas existentes em seus determinados países, sem se dar conta do movimento das sociedades e dos povos que promovem também o movimento das culturas – tanto interno quanto externo – e o contato entre as diferenças culturais. Esse pensamento, também contribuiu para a visão etnocêntrica e de uma cultura homogênea, pura e harmônica, como se ela não fosse transpassada por disputas de poder, confrontos entre identidades e construção de diferenças. Nessa perspectiva, para Homi Bhabha:

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os "limites" epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. (BHABHA, 1998, p. 23-24).

Essas outras vozes ecoaram da própria característica do espaço-tempo social da pós-modernidade e tornaram-se audíveis porque o mundo pós-moderno é de interconexões de povos e culturas. Para o autor, está em vigor, no presente – extenso como é –, um novo internacionalismo que se caracteriza pelo intenso movimento populacional a partir da segunda metade do século XX – promovendo um deslocamento da cultura –, fruto do pós-guerra, das migrações, dos conflitos e do movimento dos refugiados. Além disso, dentro da extensão do presente, acrescentamos as interconexões virtuais, as redes sociais, a televisão, o cinema, os meios de transporte e a internet que tanto aproximam os povos e diversificam a experiência comunitária humana.

Esse contato, fruto do deslocamento cultural, coloca frente a frente o eu e o outro, o individual e o universal, o privado e o público, criando fronteiras, pontes, intervalos ou interstícios que promovem o encontro entre diferenças culturais. Sobre essa questão, afirma Homi Bhabha: “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 1998, p. 22).

É nesse processo que a lógica polarizada, hierarquizada e vertical das identificações binárias, se desfazem e dão lugar a uma nova construção identitária híbrida. Segundo o autor, essas diferenças sociais não podem ser concebidas como dados da natureza, pois são construções, projetos, signos que levam essas pessoas e culturas em contato para além daquilo que são, para além de suas identificações culturais particulares fazendo com que entrem em choque com o universal, transformando suas concepções acerca de si mesmas e do outro. Ou seja, são encaminhadas para o além, o além que constrói novas diferenças e identidades.

Esse processo e esse encontro entre diferenças sociais não se dão necessariamente de forma harmônica. Ele pode ocorrer tanto por aproximação quanto por oposição. Seja como for são embates, conflitos, disputas de poder que aproximam, distanciam, estabelecem acordos, alianças temporárias conforme circunstâncias e interesses. Isso colabora para a criação de um novo espaço, uma nova – e necessária – percepção de tempo, de passado, de presente, de sociedade, de nacionalidade e de comunidade que redefinem conceitos e percepções.

Esta interação cultural, esse contato com o outro estrangeiro, faz com que a noção de presente e passado se confundam – também a de individual/social, do eu/outro, de sujeito, de

nação, de binarismo. Aquilo que parecia presente, a identidade do eu individual, social e nacional, torna-se passado diante de um novo tipo de universo que se experimenta ao entrar em contato com outras culturas e identidades. Assim, as fronteiras tornam-se lugares para um vívido presente de criação e reinvenção dos sujeitos sem fixidez, essencialismos e hierarquias.

Essa condição de extraterritorialidade e interculturalidade é substantivada por Homi Bhabha como “o estranhamento”. Assim, explica o autor:

Estar estranho ao lar [unhomed] não é estar sem-casa [homeless]; de modo análogo, não se pode classificar o "estranho" [unhomely] de forma simplista dentro da divisão familiar da vida social em esferas privada e pública. O momento estranho move-se sobre nós furtivamente, como nossa própria sombra (...). Os recessos do espaço doméstico tornam-se os lugares das invasões mais intrincadas da história. Nesse deslocamento, as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro, formando sobre nós uma visão que é tão dividida quanto desorientadora. (BHABHA, 1998, p. 29-30).

O estranhamento é o lugar em que a nossa localização identitária e cultural, até então fixa, sólida e bem protegida pelos muros da sociedade e da nacionalidade, perde seu Norte. Não obstante, essa desorientação não é um vagar por lugar nenhum, mas, pelo contrário, é um encontrar-se em movimento por diversos e novos espaços, tempos, histórias, geografias e culturas.

Ademais, é aqui que o estranho se revela, que o que era oculto torna-se visível. Sem dúvidas, há nesse encontro uma quebra de continuidades temporais, espaciais, discursivas, linguísticas, simbólicas, sociais e identitárias. Esse, então, torna-se o lugar da chama da diferença que incinera as construções simplistas e as visões originárias e essencialistas das identidades e coloca em cena a possibilidade do novo, da criação de novos sujeitos forjados na multiplicidade e num tom mais universalista.

Logo, o estranhamento é o lugar da novidade e do ineditismo, um terreno fértil para o movimento da diferença. Nessas fronteiras, que produzem novos presentes a todo tempo, o sujeito toma sua posição, uma posição que não é imóvel. Pois, nesses interstícios, se constroem identidades intervalares, como sugere Bhabha (1998), que desafiam e questionam as formas congeladas, binárias e polarizadas de gênero, de etnia, de classe ou nacionalidade. Essas categorias, passam a não mais serem vistas como a base das organizações das identidades e sujeitos. De fato, não existe essa base, o que existe é o local de construção.

Esse local é o “além”, o “pós”, como se prefixam os conceitos hoje – pós-modernidade, pós-feminismo, pós-colonialidade –, por exemplo. Ou seja, um espaço de indefinições, incertezas, intersubjetividades transnacionais, de redefinições do eu e do outro e da diferença.

Mas, acima de tudo, esse local é o local da cultura, ou melhor, do seu deslocamento, como pontua Bhabha (1998). É nesse local, nesse deslocamento cultural, nesse entre lugar que se dá e se percebe hoje a produção das identidades.

Então, o local da cultura, por conseguinte da construção das identidades, é esse entre lugar em que se valoriza o processo de relação, de interconexão, de negociação das diferenças culturais. É nesse *tropos* que se dão os processos de subjetivação e construção de subjetividades.

Nessas fronteiras, a tradição se reinventa – pois está inserida no meio das ambivalências e contingências – e reavalia aquilo que promulga, e muitas vezes outorga. Essa revisão, nos dias atuais, tem deslocado o eixo de importância e centralidade do processo identitário. Assim, a tradição passa reconhecer o hibridismo cultural. Esse hibridismo que revela o movimento, as contradições e disputas entre sujeitos tem-se mostrado como fruto do processo de afirmação das, antes periféricas instâncias identitárias, ou seja, as minorias. (BHABHA 1998).

Isso porque essas identidades periféricas e minoritárias são as que mais se deslocam, historicamente, para lá e para cá nas disputas de poder nacionais e transnacionais. São elas que habitam as fronteiras físicas e subjetivas do deslocamento cultural, pois elas estão sempre nas zonas da insegurança, na mira da deslegitimidade e do ódio das identidades ditas e instruídas, pela força do poder, como verdadeiras. Em outras palavras, estão sempre no além, hoje tido como foco das produções identitárias. Nessa perspectiva, Gomes (2002, p.40) destaca que:

quando pensamos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira: a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira.

Esse lugar – da cultura – de movimentos populacionais, de migrações de comunidades, de maioria minoritárias e periféricas, negros, mulheres, entre outros, promove o encontro com o outro. É nesse encontro que a possibilidade do novo se apresenta, que a reflexão sobre si mesmo e o estrangeiro faz nascer uma nova percepção. Como afirma Homi Bhabha:

É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: “Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte *reúne* enquanto passagem que atravessa.” (BHABHA, 1998, p. 24)

Para complementar essa nova percepção sobre o deslocamento cultural e sua fluidez, recorreremos a Hall (2003) e suas análises sobre a cultura popular. Nesse trabalho, o autor

apresenta suas desconfianças acerca da construção dos conceitos de cultura, de popular e de cultura popular.

Para o autor, a relação entre cultura erudita e popular, das elites e dos pobres, dos dominantes e dos dominados mudou ao longo dos séculos, mas manteve sempre o caráter de disputas de poder e tentativas, por parte dos dominantes, de controlar, reformar ou moralizar a cultura das camadas populares a fim de controlá-las, classificá-las e mantê-las sob vigilância. Ademais, as próprias classificações de erudito e popular são móveis e servem às estruturas de poder da lei e da ordem, sempre atentas aos perigos das sublevações e desejos de autonomia das culturas dominadas.

Essas tentativas de controle (os ditos dominantes) e resistência (os ditos dominados) nos levam à compreensão de que ambas são maneiras de manter fixas as características da tradição de cada bloco, tornando-os quase incomunicáveis. Segundo o autor, a cultura das classes trabalhadoras, por exemplo, tentou se manter coesa e resistente ao ponto de ser intocada pelas culturas dominantes. Mas, na prática, o que acontece nessa relação, como afirma Stuart Hall, é que:

A transformação é a chave de um longo processo de "moralização" das classes trabalhadoras, de "desmoralização" dos pobres e de "reeducação" do povo. A cultura popular não é, num sentido "puro", nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas. (HALL, 2003, p. 248- 249).

Essas palavras de Stuart Hall, nos remetem novamente à ideia de que a cultura popular – e, por extensão, a própria noção mais ampla de cultura –, não é um dado original e puro da realidade, mas sim um processo, um projeto, uma invenção forjada nas relações sociais de poder. Além disso, segundo o autor, a partir do século XX, principalmente nos períodos pós-guerra, as relações culturais sofreram profundas transformações. Isso porque houve uma monopolização e expansão das indústrias culturais, o que manteve a cultura dita popular sempre atrelada às produções culturais dominantes. Assim, é impossível tratar da cultura popular ou dominante em si mesmas, sem levar em consideração essa íntima relação que resulta numa constante diluição das distâncias e muros entre as diversas culturas – fruto das transformações do capitalismo do século XX.

O autor ainda expõe algumas dificuldades ao encarar duas formas básicas de conceituar a cultura popular. A primeira é quando se entende a cultura popular como tudo aquilo que as massas apreciam e consomem, definição do senso comum e do mercado. A segunda, é quando se define a cultura popular com tudo aquilo que o povo faz. Assim sendo, o grande problema dessas definições são os congelamentos e generalizações atribuídos aos conceitos de cultura,

de popular e de povo. O que se observa é que essas formas de pensar a cultura popular, e a cultura de forma ampla terminam colocando todas as diferenças entre as pessoas e as classes num único bloco, uma pangeia harmônica e coerente de relações.

Ora, dentro do que se chama povo, popular e dominante existe uma gama de diferenças e contradições. Nesse sentido, a cultura em si é marcada pela contradição, pelo conflito de interesses. Então, o que nos interessa na análise do autor, especificamente, é a percepção sobre a própria noção de cultura que ele elabora ao tratar da cultura popular.

Assim, quando falamos de cultura não estamos falando de um lugar fixo, imutável, coerente e com características atemporais. O campo da cultura é um campo de relações de poder, de disputas por espaços e domínios. Dessa forma, como afirma Stuart Hall: “o campo da cultura é uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (HALL, 2003, p. 255).

Dessa forma, o lugar da cultura é também o lugar da contradição, da diferença e das oposições não só entre cultura dominante/dominada, erudita/popular ou culturas nacionais, mas também dentro de cada bloco, lado, nação, comunidade ou classe. Logo, é sempre um equívoco tratar da cultura como fatos imutáveis da tradição, autênticos e originários, pois o que se observa são as constantes transformações dessas noções e características.

Nessa perspectiva, na atualidade globalizada, por exemplo, as nacionalidades são desenvolvidas também sob a influência cultural de outras nações e as culturas ditas erudita e popular assimilam valores e características do seu opositor. Ou seja, o que é popular em uma dada época pode deixar de ser em outras, ou pode ser incorporado pela cultura dominante e tornar-se parte dela. E o que pode ser considerado nacional está intimamente em contato com valores de culturas de outras nações, fazendo com que haja uma mistura de identificações e pertencimento, eliminando qualquer pretensão a uma nacionalidade pura e construída longe das fronteiras. O que queremos dizer é que o movimento e as negociações entre culturas são características permanentes dessas relações, tornando equivocada qualquer análise que não leve em consideração essa fluidez e deslocamento cultural. Assim sendo, corroboramos com a visão de Stuart Hall que entende que uma definição de cultura:

Observa o *processo* pelo qual essas relações de domínio e subordinação são articuladas. Trata-as como um processo: o processo pelo qual algumas coisas são ativamente preferidas para que outras possam ser destronadas. Em seu centro estão as relações de força mutáveis e irregulares que definem o campo da cultura — isto é, a questão da luta cultural e suas muitas formas. Seu principal foco de atenção é a relação entre a cultura e as questões de hegemonia. (HALL, 2003, p. 257-258).

Nesse sentido, as relações culturais, os processos culturais são marcados por uma polarização que coloca em confronto as classes dominantes e as dominadas, estruturas que se modificam o tempo inteiro e também não podem ser vistas como blocos coesos e fixos. O autor se refere a esse processo como dialética cultural ou luta cultural (HALL, 2003).

Assim, o terreno das fronteiras interculturais e transculturais, o além, que para Homi Bhabha põe em movimento as diferenças culturais, para Stuart Hall, é também o terreno de conflitos e disputas de poder entre essas culturas. São disputas por signos, valores e significados que a classe dominante busca monopolizar e generalizar, suprimindo as diferenças entre classes para tornar suas concepções as únicas possíveis e verdadeiras.

Dessa forma, para conceituar a cultura o fator principal são essas relações, esse processo que define quem determina o quê dentro da dinâmica cultural. Ou seja, não se define cultura por suas características originárias, essenciais ou descritivas, pois a autenticidade da cultura está sempre em movimento, talvez nem exista tal autenticidade, sempre se transformando através dessa dialética cultural. Então, o que verdadeiramente define uma cultura é que tipo de relação e processo que está na base dos valores que tomam forma e se tornam visíveis para nós.

Além disso, como afirma HALL (2003, p. 262), “as culturas de classe tendem a se entrecruzar e a se sobrepor num mesmo campo de luta”. Assim sendo, as culturas não são determinadas por suas pretensas ligações lineares e contínuas com o passado ou por que são puras, originárias e essenciais, mas são construídas no movimento dessa luta pelo poder cultural. Luta essa, que se dá das formas mais diversas, por vezes opondo lados, por vezes aproximando-os, de acordo com o interesse dos agentes em conflito, que também nunca são os mesmos ou defendem sempre os mesmos valores. Ou seja, o que se chama classe dominante e dominada varia ao longo do tempo e do espaço social, pois os locais de poder também estão diluídos nas ramificações e inúmeras relações sociais que se estabelecem.

3.3 CURRÍCULO E IDENTIDADES CULTURAIS

Entendemos que o currículo de história poderá vir a ser um potencial desnaturalizador de crenças, supostamente naturais, estabelecidas sobre o mundo e que poderá exercer um papel crucial nesse processo de ressignificação. Isso porque é pelo conhecimento do processo histórico que percebemos que as estruturas que sustentam a construção das identidades sem problematizar a diferença são forjadas em sociedade em determinadas épocas e localidades. Tomaz Tadeu da Silva (2014) em seus estudos, aponta como central a compreensão da

identidade e da diferença como atos de criação, mais ainda, como atos de criação linguística. Desse modo reforça-se a concepção de que as identidades não são atributos da natureza e sim uma produção, uma fabricação da sociedade e da cultura. Assim, explica Tomaz Tadeu:

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isso parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como “fatos da vida”, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. (SILVA, 2014, p. 76).

Ou seja, é pelo discurso e pelos símbolos que colocamos em posição de existência a identidade e a diferença. Assim, se as identidades são postas por meios simbólico-discursivos e esses são elementos da linguagem, logo as identidades estão carregadas das mesmas características da linguagem. E um dos principais atributos da linguagem é a sua fluidez, indeterminação e variabilidade. Dessa forma, para Tomaz Tadeu:

(...) é verdade que somos, de certa forma, governados pela estrutura da linguagem, não podemos dizer, por outro lado, que se trate exatamente de uma estrutura muito segura. Somos dependentes, neste caso, de uma estrutura que balança. (...) o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante. (SILVA, 2014, p. 80).

Essa estrutura sistêmica na qual a identidade se constrói, é perpassada por relações de poder. Ou melhor, diferenciar, classificar, distinguir, afirmar a identidade em relação à diferença é um exercício de poder sobre o outro, principalmente nas classificações binárias, em que no processo de separação entre os dois polos já subsiste uma hierarquização que privilegia um dos lados em detrimento do outro.

Dessa forma, o sistema linguístico constrói as diferenças dentro da escola e institui relações de poder entre os seus diferentes agentes, escolhendo e impondo, imperceptivelmente aqueles que ocuparão o palco das identidades aceitáveis como normais e legando os bastidores, a marginalização e muitas vezes até a inexistência, às identidades fora dos padrões, que passam a ser vistas como desviantes e inaceitáveis.

No entanto, a linguagem – que constitui um dos mais importantes signos da cultura – aparece como um elemento banalizado pela sociedade, na medida em que ela nos soa muito natural, algo que praticamos e nem percebemos. Assim, também se banalizam as relações de poder instituídas pela linguagem e as distinções negativas entre os sujeitos que ela traz à tona quando as enuncia, bem como quando oculta outro sem-número de sujeitos, quando os silencia.

Diante disso, Fonseca (2003) destaca o papel da história e, em especial, a relevância do ensino de história para a formação dos estudantes ao afirmar “a história como saber disciplinar

que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas”. (FONSECA, 2003, p.37-38).

Isso porque não podemos desconsiderar que o poder de normatizar as identidades também é o poder de normalizá-las. Em outras palavras, as identidades que se estabelecem, sempre o fazem sob a alcunha do “normal”. Dessa forma, ocorre a normalização de determinadas identidades que passam a ser vistas como as superiores, as corretas, os padrões a serem seguidos, a exemplo do lugar que tem sido reservado à identidade branca. O que queremos dizer, concordando com Tomaz Tadeu (SILVA 2014), é que não há desinteressados no processo de afirmação de identidades e diferenças, pois indivíduos e grupos disputam o espaço de presença identitária a todo momento. Assim, essa é uma disputa de poder e de interesses. Isso nos diz que as classificações identitárias não são processos harmônicos, pacíficos e dialógicos. Ao invés disso, são disputas ferozes por espaço e imposição de fronteiras, muitas vezes intransponíveis, entre sujeitos. Os muros da diferença, mal compreendida e percebida, erguem-se, por assim dizer, como monólitos da força e do poder.

Para Guacira Lopes Louro a escola é um espaço destinado a garantir e produzir as diferenças entre os estudantes. É através do currículo e da organização da escola que os estudantes são ali separados, classificados e hierarquizados com base na etnia, no gênero, na eficiência, na idade, no desempenho e nas funções. Assim:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO, 1997, p. 58).

Por esse prisma, a escola é produtora de sujeitos. Ademais, sua arquitetura, organização, noção de tempo, símbolos, estão o tempo todo distinguindo e produzindo subjetividades e identidades. Um exemplo disso é a percepção, ou melhor, a naturalização dos comportamentos de meninos e meninas. Segundo Louro (1997), tomamos como algo natural o fato das meninas e meninos comportarem-se e organizarem-se de formas diferentes dentro da escola. Meninas seriam mais quietas, comportadas, pouco dadas as atividades físicas e os meninos mais brincalhões, preferem brincadeiras ao ar livre – onde são interrompidos pelas meninas – e mais afeitos a atividades físicas, por exemplo. Por sua vez, Gomes (2002, p. 39) adverte que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Dessa forma, a escola serve como produtora de identidades – e, por conseguinte, de diferenças – e ainda cumpre o papel de naturalizá-las, convocando meninos e meninas, negros

e brancos, pobres e ricos a aceitarem e cumprirem os papéis sociais a eles designados. Segundo Guarcia Lopes isso tudo é possível na escola pois:

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 1997, p. 61).

Em outras palavras, a escola condiciona os estudantes, sua postura, seus jeitos, sua forma de pensar e agir. Mas isso não significa que os estudantes não fazem escolhas. Apesar desse condicionamento, as crianças e adolescentes são agentes ativos nesse processo, pois podem escolher, negar, aceitar, recusar ou contestar o mundo escolar que lhes é apresentado. De tal modo, “os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos”. (FONSECA, 2003, p.37).

Ainda assim, é na escola que os sujeitos são marcados para além da vida escolar, pois carregam as marcas dessa aprendizagem pelo resto de suas vidas. Assim, serão esses estudantes a povoarem o mundo social, carregando as distinções e naturalizações produzidas pelos currículos escolares, como os binarismos, as desigualdades de gênero, a subalternização de classes, profissões e etnias, além de uma noção objetiva de mundo e de felicidade, baseadas no materialismo e consumismo, reproduzidos pela escola.

Para Louro (1997), as naturalizações se dão justamente no cotidiano, pois nas nossas falas e ações corriqueiras tendemos a normalizar aquilo que é construído em sociedade e, muitas vezes, produzido e fabricado pela disciplina que institui o poder de forma sutil e permanente. Por isso, para a autora, é preciso sempre estarmos atentos as “práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 63). Pois, nossas práticas corriqueiras tonam-se banais à vista do processo social e “normais” para a coletividade, mesmo as imperceptíveis práticas de sexismo, racismo e etnocentrismo.

Nessa mesma direção, Fonseca (2003) argumenta sobre a necessidade de pensarmos a respeito das possibilidades educativas da história, de considerarmos o papel formativo da disciplina. Para a autora, isso “requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural” (FONSECA, 2003, p.38). Corroborando esse pensamento, Zamboni *et al* (2013, p.271) argumenta que “a tarefa educativa pressupõe, por parte de quem se dispõe a ela, ação e tomada de posição política em relação à pessoa humana”.

De tal modo, o currículo através do livro didático, dos programas das disciplinas, da organização e da arquitetura separatista e hierarquizante da escola, da didática, das formas de apresentar os conteúdos aos estudantes e, sobretudo da posição que professores ocupam diante das diferenças culturais contribui sobremaneira para que na escola se reproduzam os sistemas de identidades e diferenças presentes na sociedade.

É fato que hoje, em razão de definições dos dispositivos regulatórios presentes na avaliação do livro didáticos, os autores/editoras têm escolhido com mais cuidado as adjetivações e classificações nos conteúdos, especificamente na disciplina de história. Apesar disso, notamos que a questão central permanece, ainda é possível detectar uma história contada a partir dos homens, brancos, europeus e cristãos, desenhando-se uma hierarquização de valores e identidades, silenciando e ocultando o papel de diversos outros agentes da história, entre eles os negros e negras, cuja representação negligencia suas histórias de luta e resistência.

Por esse viés, os livros didáticos e paradidáticos têm construído a nossa percepção do papel histórico de homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, europeus e americanos – dado que só recentemente os africanos têm ocupado um pequeno espaço no livro didático –, colonizadores e colonizados, brancos e indígenas. A esse respeito, Fonseca (2003, 56) adverte que sendo um elemento do currículo:

o livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re)construção da história.

E a crítica se faz necessária porque nesse processo, instituem-se as distinções, as funções, as aptidões, as hierarquizações, a natureza de cada povo ou indivíduo, as noções de civilizados e selvagens, e junto com elas de progresso e atraso, tão caras ao ensino de história. Ou seja, aprendemos na escola, através dos livros, em especial do livro didático de história, que o modelo de sujeito a ser seguido é, sem dúvidas, o europeu, branco, heterossexual, cristão, masculino e racional.

Os efeitos dessa construção sobre os estudantes são evidentes, pois como sujeitos inseridos no processo de identificação, utilizam e assimilam a linguagem do livro didático na construção de sua identidade escolar, o que influenciará a sua própria visão de mundo e percepção da realidade que o cerca. Isso sem contar que o livro didático, como artefato cultural que compõe o currículo de história, veicula um discurso de autoridade ao qual nem a escola e, muitos menos os estudantes, se contrapõem. Nesse cenário:

livros didáticos são vistos como eficazes instrumentos de domesticação das massas. Governos autoritários viram neles uma possibilidade de controle do que deveria ser ensinado, a fim de que os alunos fossem súditos da pátria, com corações ardorosamente nacionalistas. Governos democráticos veem neles um mecanismo que permite a instalação de uma cultura de tolerâncias, convivência com o diferente, participação política na esfera pública dentro das regras do Estado de direito. (VALERIO, 2017, p.256).

Por tudo isso, devemos compreender a escola e seu currículo como produtores não só de conhecimento, mas de sujeitos. Por outro lado, na escola além dos currículos, disciplinas, regimentos, provas, testes, conteúdos e livros didáticos, “deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra”. (GOMES, 2002, p.39).

Ademais, o currículo decide que tipo de conhecimento e práticas serão implementados na escola e, como vimos, esses conhecimentos são ainda aqueles que perpetuam as visões dicotômicas e binárias presentes na sociedade. O currículo é uma escolha, e por isso mesmo pode ser contestado e transpassado pelo debate e pela negociação política de seu conteúdo, para que possamos construir uma escola que deveras acolhe, ampara e inclui as múltiplas identidades e os diversos sujeitos. Isso porque não podemos perder de vista que “qualquer proposta curricular procura representar a constituição de um ‘novo’ discurso sobre o papel da educação, da escola, do professor, do aluno e, principalmente da história” (RIBEIRO; RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p.108).

Como complemento a essa questão, trazemos a perspectiva de Alfredo Veiga-Neto (2002), que entende o currículo como fruto e produtor da sociedade. Segundo o autor, o currículo é uma invenção da modernidade, uma invenção que não possui um nítido inventor, pois é resultado de uma confluência de acontecimentos que marcaram a virada da Idade Média para a Idade Moderna.

Dessa forma, a reviravolta econômica, social, política, dos saberes, das mentalidades e dos comportamentos – além da contribuição de pensadores os mais diversos e pedagogos, que reestruturaram o pensamento escolar europeu – produziu o currículo para atender as suas necessidades de classificação, ordem, disciplina, distinção, poder, domínio e determinações que, como já vimos, marcaram o nascimento da era moderna. O currículo na modernidade – e ainda hoje –, tornou-se o centro e a base da escola e de suas diretrizes. Ademais, nunca é demasiado lembrar, que o currículo é parte estruturante da escola e tem sua própria estrutura marcada pela disciplina, não só dos saberes, como também dos corpos (VEIGA-NETO, 2002). Para Veiga-Neto, o século XVI:

Uma nova lógica disciplinar estabeleceu-se entre os intelectuais, os reformadores, nas universidades e na Igreja. Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista. (VEIGA-NETO, 2002, p. 169).

Retomando a perspectiva de Bauman (1999) sobre a modernidade, percebe-se que o currículo nasce com a mesma capacidade esponjosa da mentalidade moderna, pois também ele é capaz de sugar, de assimilar as diversas possibilidades que o próprio ímpeto libertário e individualista moderno havia engendrado. Dito de outra forma, o currículo foi e é capaz de açambarcar todas as classificações possíveis (dos saberes, dos corpos e dos comportamentos) para as intermináveis coisas que a ambivalência gera, dando a cada uma delas o seu lugar nessa teia infinita de existência. Assim, o currículo é, em ato, um dos artífices disciplinadores da sociedade – para sermos mais específicos, para os fins deste trabalho, das identidades negras.

Por isso, pode-se entender o currículo como um artefato, para utilizar a expressão de Veiga-Neto, com uma característica fortemente disciplinadora, pois ele organiza os espaços, o tempo, as identidades, os saberes dentro da escola e, por consequência, fora dela. É influenciado pela sociedade na qual está inserido, mas ao mesmo tempo tem um papel fundamental no fomento e manutenção dessa mesma sociedade.

Assim sendo, a era moderna entendeu o currículo e a escola como instâncias capazes de disciplinar e ordenar o mundo, e assim é até hoje. Ou seja, a sociedade disciplinadora, vigilante e punitiva moderna, com a sua fixação pela ordem, gerou uma escola baseada na disciplina. E essa disciplina compreende não só o ordenamento e cumprimento de regras, mas os próprios saberes (também chamados de disciplinas). Assim, para Veiga-Neto:

É por tudo isso que se pode dizer que o currículo é um artefato que foi engendrado tanto “a serviço” da ordem e da representação quanto “a serviço” das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade. Note-se que a própria palavra latina curriculum implica uma ação – necessariamente temporal – que se desenvolve num espaço. O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. (VEIGA-NETO, 2002, p. 170-171).

Notamos assim, que o currículo estabelece uma espécie de naturalização da organização que ele impõe, como se não só a escola, mas o mundo seguisse a mesma lógica de classificações e jeitos de ser. Por isso, podemos reafirmar, nos apoiando em Veiga-Neto e Louro, que o

currículo ultrapassa as fronteiras da escola, agindo também na subjetividade e na construção de sujeitos e sociedades.

Mas, a ambiência pós-moderna provocou modificações significativas nesse pensamento. Especificamente, no que tange as identidades, uma nova compreensão desse processo ganhou força, foi reforçado pela globalização e pela era tecnológica. As noções de identidade se expandiram junto com a necessidade de afirmação das mesmas.

Nesse processo, ganhou evidência a percepção da diferença como sendo mais profícua e adequada aos novos tempos do que a velha ideia moderna da igualdade universal. Segundo CANDAU (2008), essa afirmação calha com uma nova percepção dos direitos humanos em que passa a ser exigido não o direito universal e a igualdade entre os homens, mas sim o direito à diferença, o direito de ser diferente e exercer essa diferença, seja étnica, de gênero, religiosa, regional, etária, de orientação sexual, entre outras. Dessa forma, a diferença, compreendida como articulação entre identificações diferentes, tornou-se o centro da preocupação atual.

Ademais, mais do que afirmar a igualdade universal entre os homens, preceito moderno e europeu, é preciso afirmar a diferença entre eles. Por consequência, os grupos historicamente periféricos e marginalizados, a exemplo dos negros, exigem o respeito e a aceitação de suas identidades. Assim, torna-se uma questão de debate político, jurídico e ético a proclamação da nova ordem das coisas, de um novo ponto de referência, a diferença como marca de uma nova percepção da construção dos sujeitos e das relações sociais, ampliando o espaço de fomento, vivência e convivência das identidades. Assim, para Candau:

(...) atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro. (CANDAU, 2008, p. 47).

Essa articulação entre diferenças, pode ser também percebida nos dias de hoje na hibridização cultural. Ou seja, na ideia de que os povos, culturas e sociedades em contato tendem a se influenciarem mutuamente. Esse fato pode ser inserido nas perspectivas de construção da identidade, tornando clarividente as trocas culturais e como esse amálgama entre culturas também está na base das construções identitárias atuais.

CANDAU (2008) chama essa perspectiva – vista como um multiculturalismo aberto e interativo, que não apenas reconhece a existência de diversas culturas diferentes, mas percebe também as interconexões e interrelações entre elas – de interculturalidade ou perspectiva

intercultural. Para a autora, essa é a noção de cultura e identidade que melhor explica questões postas aos dias atuais por ser a mais democrática e inclusiva na construção das sociedades. Em relação ao ensino de história, Ribeiro (2016) adverte sobre a necessidade de vigilância em relação à narrativa histórica, que tanto pode acolher a perspectiva intercultural como dela se distanciar disseminando ideias conservadoras e reacionárias em relação à diferença e, por conseguinte, aos diferentes. O autor destaca que “a história não apenas liberta, como queremos crer, mas também pode aprisionar na sua escritura, fabricando verdadeiros domínios identitários, como por exemplo, as narradas nas páginas dos manuais e livros didáticos de história do Brasil”. (RIBEIRO, 2016, p. 64).

Nesse sentido, compreendida em sua dimensão plural, a narrativa histórica precisa ser questionada e não tomada como verdade única, absoluta e incontestável. Para que seja possível essa educação intercultural, Candau (2008) apresenta algumas questões importantes, entre elas a necessidade de desconstrução/desnaturalização das percepções acerca do outro, já que em grande parte nossas visões são carregadas de preconceitos e estereótipos que impregnam nossas relações sociais, embaraçando a representação da diferença como algo saudável, como direito das pessoas e dos povos. Assim sendo, a autora afirma:

a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

De tal modo, é possível pensar a identidade como um processo que envolve construções, desconstruções e permanentes mudanças, que não há identidades específicas e congeladas no tempo, mas uma gama de relações entre sujeitos que constroem suas subjetividades em meio às relações com os outros. Além disso, a autora afirma que, dentro da interculturalidade, a hibridização cultural é a base dos processos de construção de identidades abertas, ou seja, identidades descentradas, que se deslocam, se modificam, deixando de lado a ideia de culturas puras e afastadas de influências de outros povos.

Candau (2008) aponta a existência de conflitos na construção das identidades. Deste modo, a que se reconhecer o tom conflituoso da produção das diferenças, as relações de disputa de poder em todas as esferas e em todos os grupos. Assim sendo, a perspectiva intercultural não

romantiza as relações humanas, mas evidencia o seu caráter violento, hierárquico, preconceituoso, truculento e usurpador do lugar da cultura, da identidade ou da ideologia.

Outro aspecto que se pode destacar em termos de uma educação intercultural é o etnocentrismo que torna o currículo centrado numa única visão de cultura. Contribui para isso, a ideia de universalidade, preceito moderno, da história e do curso dos acontecimentos. Essa percepção monocultural, como aponta Candau (2008), torna a escola e o currículo muito pouco inclinados à diversidade e à diferença. Por isso, esse caráter universalista e etnocêntrico, e muitas vezes europeizado, deve ser questionado para que a prática educativa se torne mais crítica e abrace a diferença como centro gerador de percepções de mundo. Nessa direção, Conceição (2016, p.166), argumenta que uma das contribuições da história ensinada é “estimular a consciência da diversidade das sociedades e de suas culturas através do estudo de suas histórias”.

De acordo com Candau, é preciso que haja o “resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo.” (CANDAU, 2008, p. 53). Com isso, a autora pretende chamar a atenção para a importância dos relatos sobre as histórias de vida das construções coletivas dos diversos atores do desenvolvimento educacional. Assim, espera-se que as diferentes narrativas e relatos tomem a consciência dos envolvidos nesse processo e os tornem sujeitos capazes de compreender a variabilidade do processo de construção da identidade e da diferença. Como no dizer de Delgado (2010, p. 55):

Os sujeitos construtores da história da humanidade são muitos, são plurais, são de origens sociais diversas. Inúmeras vezes defendem ideais e programas opostos, o que é peculiar à heterogeneidade do mundo em que vivemos. Seus pensamentos e suas ações traduzem, na multiplicidade que lhes é inerente, especial riqueza do ser humano: a alteridade. Alteridade que é referência de diferentes identidades – étnicas, culturais, nacionais, religiosas, sociais, de gênero, ideológicas. Alteridade que traduz a multiculturalidade e a diversidade do potencial criativo do ser humano nas mais diferentes áreas de atuação.

Nessa perspectiva, segundo Candau, também se torna fundamental a noção de hibridização cultural, para que a cultura não seja vista como algo fixo e cercado por muros intransponíveis onde não há contatos entre as diferentes sociedades e sujeitos. Essa visão facilita a desconstrução das culturas como sendo puras, naturais e que carregam determinados tipos de essência que as distinguem das demais (e quase sempre essa crença da pureza e da essência leva a distinções entre bem e mal, certo e errado, tolerável e intolerável). Complementando essa perspectiva, Candau explicita a necessidade da interação com os diferentes atores sociais. Assim sendo, haveria uma intensa relação do sujeito com o diferente, levando-o a desenvolver a capacidade de relativizar o outro e a si mesmo, bem como a cultura em que estão inseridos.

Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. (CANDAUI, 2008, p. 54).

Isso significa que, mais especificamente, a escola deve promover práticas e projetos que envolvam o diálogo e a desconstrução de preconceitos para que uma postura mais crítica e aberta seja evidenciada no processo educacional. Isso porque,

o que pretendemos com o ensino de história é promover o pensamento reflexivo entre os alunos, estimular que façam perguntas e que se questionem sobre suas próprias representações sobre o mundo e sobre si mesmos, então, é necessário um novo tipo de ensino que abra espaço para o trabalho com as próprias representações dos alunos, seus imaginários, suas emoções, e não só o pretendido caráter neutro da ciência, que eles aceitam como tal, mas não incorporam às suas vidas. (CONCEIÇÃO, 2016, 170)

Assim, toda a organização escolar deveria ser penetrada por esse pensamento, desde o currículo formal, até a relação professor-aluno e escola-comunidade. Dessa forma, percebemos que esse enfoque não é mera prática ou discussão isolada e improfícua, mas deve promover de fato uma educação intercultural onde impere os valores da democracia, do respeito, da diferença, do diálogo, da diversidade e de uma visão e postura mais plural e humana. (CANDAUI, 2008).

Então, podemos nos perguntar, assim como Veiga-Neto (2022), diante da pós-modernidade e sua ambivalência já posta, como esse currículo escolar pode apresentar respostas para as transformações e intensa volatilidade do mundo atual? Pois é fato, como aponta o próprio autor, que o mundo está mudando. A diminuição ou compressão dos espaços devido à globalização, segundo o autor, promovem além do encurtamento das distâncias, a extinção das fronteiras. Isso reflete na construção das identidades e percepção das diferenças.

Um mundo assim volátil, que se transforma a todo instante, tornando-se instável e incerto promove, por consequência, o aceleramento do consumo e do descarte. Dado que nada é fixo ou sólido, tudo que nos rodeia ou que criamos carrega esse caráter fugaz, os valores, a felicidade, as relações, os amores e as certezas. Ou seja, na sociedade do consumo exagerado e rápido, as pessoas tendem a querer estar ou experimentar diversas formas de ser, estar, se comportar e ocupar diferentes lugares, tantos quantos forem possíveis. (VEIGA-NETO, 2002).

Esses aspectos, para o autor, também determinam as estruturas de poder e a ação do capitalismo. Nessa sociedade somos controlados demasiadamente na mesma medida que consumimos exageradamente, pois a todo instante os bens concretos e abstratos são oferecidos

no mercado para que neles nos encaixemos. Assim, vivemos “num mundo em que a disciplinaridade se atenua e dá lugar, antes, ao controle e, logo depois, ao hipercontrole.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 175).

Segundo Veiga-Neto, esse panorama é o pano de fundo comum – ou, nas palavras do autor, a *geometria* do mundo contemporâneo – que interfere significativamente na construção tanto do currículo quanto da identidade, e, como vimos, o currículo é um espaço de construção de identidades. Currículo e identidade se interconectam. Contudo, não podemos perder de vista que

a construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da “sobrevivência” de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas. No Brasil, este processo não se apresenta diferente mesmo que tenha se desenvolvido de forma peculiar (MATTOS, 2009, P.129-130).

A esse respeito, Martins (2017) defende que o currículo de história deveria almejar o alcance de objetivos amplos, possíveis de serem prescritos. Assim, visando “à construção ou valorização de identidades e coletivos agigantados como os ‘jovens’, as ‘mulheres, e o ‘povo brasileiro, há que se definir um tipo de história a ser ensinada e um conjunto de objetivos igualmente grandiosos, tais como cidadania e nação ou ‘consciência histórica’”. (MARTINS, 2017, p.60). Todavia, na contracorrente desse pensamento, na escola a questão racial parece ser invisível, enquanto os docentes parecem não perceber o impacto das práticas escolares na autoestima e nas expectativas escolares dos estudantes negros, que em geral são também os estudantes pobres. (GOMES, 2002).

No que diz respeito à identidade, Veiga-Neto prefere, diante das questões apresentadas, a ideia de processos identitários. Para isso, leva em consideração que a construção da identidade é uma prática social que está intimamente relacionada com as representações e símbolos presentes nas diversas culturas. São de fato identidades culturais, pois entende a cultura como “o conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 177).

É nessa problemática que o currículo se vale da interdisciplinaridade como forma de oferecer respostas às questões da contemporaneidade. Assim, nas palavras de Fonseca (2003, p.103), no ensino de história “o que se pretende é ultrapassar a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos, e desenvolver um ensino que tenha como pressupostos a investigação e a produção de conhecimentos por professores e alunos no espaço escolar”.

Nessa perspectiva, percebemos que a interdisciplinaridade, posta pelas propostas curriculares, não revela necessariamente, novas formas de práticas educacionais, no sentido de serem formas de romper com os métodos pedagógicos tradicionais. Em verdade, a interdisciplinaridade supõe vivência e prática interdisciplinares, ou seja, postura interdisciplinar. “A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas” (FONSECA, 2003, p.106). Representa uma alternativa à tradição de ensino moderna, que implica a busca de diálogo entre saberes de diferentes campos, favorecendo a ruptura com a fragmentação do conhecimento, tal como suposto pela racionalidade moderna.

Assim, as prescrições curriculares têm se tornado mais volúveis e inserido temas que exaltam a diversidade cultural. Contudo, mais do que uma forma de garantir um pluralismo de ideias – o que não é nem uma garantia –, essas novas formas de organizar os currículos são um sinal e uma comprovação de que este está dando respostas à constatação de que o mundo é anisotrópico (VEIGA-NETO, 2002).

Ainda segundo esse mesmo autor, a elaboração dos currículos se conecta com as identidades culturais na medida em que se torna tão volátil quanto os processos identitários. Assim, como exemplo, temos observado propostas curriculares mais abertas, flexíveis e que se estruturam de acordo com o interesse dos estudantes. Por isso, temos visto a oferta de disciplinas eletivas/optativas já na educação básica.

Nessa direção, Fonseca (2003, p.89) nos convida a “pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. Para a autora, a “história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”. Diante disso, entendemos que algumas estratégias ou mesmo diretrizes podem tornar possível uma verdadeira pedagogia da diferença.

Para Tadeu, os estudantes devem ser estimulados a transgredir a identidade, dado o seu caráter artificial – no sentido de não ser fixo e sim construído, artificial porque inventado – e experimentar as possibilidades do “hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras”. (SILVA, 2014, p. 100).

Acreditamos, diante do exposto, ser imprescindível uma percepção desmistificadora e desassomburada do processo de construção das diferenças que promovam o desenvolvimento de uma sociedade mais dialógica e sabedora de sua multiplicidade. Para tanto, a compreensão de currículo como construtor de identidades e, principalmente, potencial questionador das

diferenças e transformador das mesmas, pode tornar mais clarividente a relação currículo-diferença-sociedade.

3.4 IDENTIDADE CULTURAL NEGRA

A construção da identidade cultural negra está intimamente relacionada ao tipo de cultura e sociedade em que os negros e negras estão inseridos. Assim, o termo *afro-brasileiro* nos parece pertinente para referirmo-nos aos descendentes dos povos africanos que construíram e constroem suas identidades em solo e cultura brasileira. Em consequência disso, nosso caminho para analisar como as identidades desses afro-brasileiros se constituem passa pelo entendimento de como a sociedade e cultura brasileira enxergam e se comportam diante desses grupos e vice-versa. Ou seja, obrigatoriamente, qualquer análise sobre identidades no Brasil deve levar em conta a questão racial e os efeitos do racismo na constituição dos sujeitos.

Ademais, a construção identitária, e especificamente a dos afro-brasileiros, carrega sempre riscos e caminhos diversos que podem produzir uma noção positiva ou negativa sobre aquilo que se é. Então, torna-se fundamental ressaltar que a nossa intenção educativa deverá ser contribuir para que a identidade cultural negra, ou afro-brasileira, seja construída de forma positiva, longe da negatividade ou da não aceitação de si mesmos com o apoio das noções de diferença que temos apresentando ao longo deste trabalho, a fim de que os negros e negras possam encontrar caminhos diferentes daqueles que são postos por uma sociedade racista como a brasileira. Além disso, ressaltamos também a importância de sempre questionarmos a identidade e a raça, não para negarmos a realidade do racismo, mas para debatermos os caminhos, conflituosos em si, que permitam a desestruturação do racismo.

Afirmamos, anteriormente, que a cultura e a sociedade brasileiras têm no racismo um de seus elementos estruturadores. Assim, nos valemos da definição de Silvio de Almeida para quem: o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Dessa forma, enquanto sistema, o racismo permeia as práticas e o pensamento individual, coletivo, político, moral, ético, econômico e institucional da nossa sociedade. Isso significa dizer que o racismo é cultural, ou seja, trata-se de uma produção social repassada de geração para geração, tornando-se elemento estruturante das nossas identidades e,

principalmente, da identidade dos afro-brasileiros que sofrem diretamente os efeitos da discriminação racial.

Nas palavras de Almeida (2018), o racismo é sempre estrutural, isto é, o próprio conceito de racismo carrega em sua definição a ideia de sistema e estrutura. Assim, pode-se dizer que o racismo faz parte do que consideramos normal, pois está em todos nós, nos é ensinado desde a infância e habita nosso inconsciente, produzindo nossas falas, medos, opiniões, ações e desejos baseados na discriminação dos negros e negras.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o racismo é mais complexo do que o preconceito, a injúria e a discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos sobre determinados grupos racializados, a injúria é uma forma de ofender ou humilhar alguém com base na discriminação da raça e a discriminação racial é o tratamento diferenciado a membros racializados de determinados grupos (ALMEIDA, 2018). A partir dessas definições, podemos afirmar que o racismo é base de todas essas ações discriminatórias, ou seja, a injúria, o preconceito e a discriminação racial só existem como ações, porque existe um sistema político, econômico e social de organização e classificação baseado na raça.

Ademais, o termo racializado nos remete a noção de algo produzido, imposto e que não é natural. Isso porque a raça, enquanto aspecto biológico, como fator que determina as capacidades humanas foi uma criação dos anseios classificatórios da modernidade que encontrou no século XIX as teorias científicas (darwinismo social, antropologia criminal, determinismo geográfico e eugenia) que a consolidaram como explicação para realizar uma clivagem da espécie humana e determinar os civilizados e os primitivos, ou selvagens.

O que queremos dizer com isso é que a raça, a unidade básica do racismo, não é biológica, pois a própria biologia e as ciências humanas já desconsideraram essa tese. Dessa forma, a raça ainda existe porque foi incorporada como discurso político, ela é um elemento de dominação que serve para estruturar as relações de poder que colocam os negros e negras como grupo subalternizado. Assim, racismo e poder caminham juntos.

É nessa perspectiva que reside a complexidade do racismo, pois ele não é apenas uma vontade individual de ofender ou discriminar alguém, mas uma rede de dominação que envolve a política, a economia e as instituições, tornando-o uma questão estruturante da sociedade. Dessa forma, o racismo só existe quando uma sociedade está estruturada, em todos esses âmbitos mencionados, com base em relações de poder em que um grupo tem a possibilidade de estabelecer desvantagens e privilégios em relação aos outros grupos racializados.

De acordo com essa visão, podemos dizer que, no Brasil, historicamente as instituições, a política, a economia, a jurisdição, a cultura, as relações sociais, os meios de comunicação

sempre estiveram sob o poder e controle dos grupos classificados como brancos. Esses grupos determinam as leis, os direitos, a cultura, a moral, a ética, os comportamentos aceitáveis e os valores baseados também na distinção racial, promovendo para os grupos classificados como negros, a pobreza, a discriminação e a marginalização política, social e econômica.

Nesse sentido, essas características dão ao racismo, segundo Almeida (2018), um caráter estrutural. De acordo com esse autor, o racismo estrutural é marcado pelas relações de poder, isto é, quando um grupo exerce domínio sobre outro grupo tendo como elemento fundador a raça. Esse domínio torna-se eficiente e possível devido ao controle exercido, pelos grupos dominantes, sobre os mecanismos institucionais da sociedade, tornando o racismo também presente nas instituições.

Assim, uma sociedade estruturada no racismo construirá instituições racistas que reproduzirão – caso não combatam a força imperativa do racismo – a lógica de poder e privilégios presentes na própria estrutura social. Por isso, o racismo estrutural vai além da ação individual e invade todos os espaços das relações sociais penetrando nossa cultura e nosso inconsciente, modelando nossas ações, falas e percepções. Sobre o conceito de racismo, Silvio de Almeida afirma que:

(...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Esse é o cenário que os afro-brasileiros enfrentam na construção de suas identidades culturais. Sendo o racismo parte da cultura brasileira, ele penetra a linguagem, os símbolos, os modos de subjetivação, a subjetividade, o inconsciente, as relações sociais, a escola, os poderes, e a própria narrativa da nossa história. Nessa perspectiva, o racismo está na base da construção identitária dos negros e das negras no Brasil. Então, como construir identidades positivas diante de tamanho aparato coercitivo, sobretudo que diz respeito a ser negro?

Para Nilma Lino Gomes (2017), uma forma de construir positivamente a identidade cultural negra é o contato dos afro-brasileiros com os conhecimentos construídos pela comunidade negra e, mais especificamente, pelo Movimento Negro. Segundo Gomes, o Movimento Negro é educador, pois fomenta novos saberes sobre o racismo, a história da raça

no Brasil, sobre os negros em relação à política, à educação, à sociedade, à estética, enfim, sobre o que pode vir a ser negro no nosso país.

A importância desses saberes está no fato de que são libertadores, pois buscam emancipar os afro-brasileiros de sua condição de subalternização instituída pelo racismo estrutural. Dessa forma, é através da ressignificação da raça que a autora procura estabelecer novos caminhos e ideias para produzir o que ela chama – baseada nas produções de Boaventura de Souza Santos – de pedagogia das ausências e das emergências. Ou seja, resgatar e recontar a história dos povos negros, denunciando o racismo e a dura realidade invisibilizada desses povos (pedagogia das ausências); e produzir conhecimentos que sirvam aos interesses científicos e cotidianos dos negros e negras brasileiros, a fim de que se tornem protagonistas no processo político, histórico e social, além de construírem suas identificações sem se perceberem como subalternos ou inferiores (pedagogia das emergências).

Essa característica combativa dos conhecimentos emancipatórios colocam os saberes produzidos pela comunidade negra na linha de frente de combate à colonialidade e aos saberes eurocêntricos hegemônicos que legam aos afro-brasileiros papel secundário e, por vezes, submisso e invisível na história. Assim sendo, o Movimento Negro é responsável por levantar discussões sobre:

(...) racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, saúde, ações afirmativas, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo (...) (GOMES, 2017, p. 17).

A consequência dessa produção é a maior visibilidade para as questões que envolvem os povos afro-brasileiros, colocando todas essas questões como pauta e conquistas dos negros e negras do Brasil. Essa politização da raça e das questões raciais torna os afro-brasileiros capazes de interpretar sua própria história, seu presente, seu passado, seus símbolos, seu sofrimento, suas conquistas e riquezas culturais.

Nessa perspectiva, a própria identidade negra é repensada e revista pelos próprios afro-brasileiros que se sentem mais próximos de sua cor, seu corpo, seus trejeitos, sua história, sua vestimenta, seu estilo e sua religião. Assim, os negros e negras passam a olharem para si mesmos e seus grupos de forma positiva, compartilhando suas vivências, suas formas de pensar, de se posicionar politicamente e, principalmente, de refletir e expor sua percepção sobre seu próprio lugar, valorizando-o, diante de uma sociedade ainda marcadamente racista e preconceituosa.

Para Nilma Lino Gomes (2017), entre os saberes fomentados pelo Movimento Negro, aquele que pode lançar um olhar mais atento sobre as questões identitárias da população negra são os saberes estético-corpóreos, pois são capazes de produzir na sociedade novas perspectivas em relação ao corpo negro, e do negro em relação ao seu corpo.

Segundo a autora, há um processo, uma tentativa de invisibilizar o corpo negro em sociedades racistas como a nossa. Pois, o corpo é o elemento mais visível, mais palpável e evidente da relação dos negros e negras com a realidade que os cerca. Assim, o corpo que materializa a existência e a construção das identidades dos afro-brasileiros em relação ao mundo sofre diversos ataques, visando a não manifestação dessa identidade e, muitas vezes, até a não existência.

Dessa forma, busca-se apagar do espectro de corpos existentes na sociedade – que traduzem sua existência e subjetividade – o jeito de ser negro, a própria negritude. Assim sendo, um dos elementos, que se insere no racismo estrutural de sociedade brasileira, para impedir a existência dos negros e negras é o mito da democracia racial. Isto é, a tentativa de mascarar as diferenças e desigualdades existentes em nossa sociedade.

Para tanto, utiliza-se o discurso de que o povo brasileiro é miscigenado, ressaltando que todos são fruto da mistura racial e não há racismo ou desigualdades sociais. O que há por trás desse discurso é uma clara tentativa de fazer parecer que as pessoas são iguais, mas não para ressaltar a necessidade de uma igualdade de condições e justiça social, mas para diluir nessa igualdade a existência do racismo e das maneiras de existência da comunidade negra. Assim afirma Nilma Lino Gomes, acerca dessa questão:

Observa-se que, quando o discurso sobre o negro é feito sob o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo “híbrido” mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão “escura” e cabelos anelados). É o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo “negro” e caminha para outro extremo “branco”, e nunca o contrário. (GOMES, 2017, p. 78)

Essa negação do corpo negro, segundo GOMES (2017), se dá nos discursos e abordagens que colocam as temáticas que envolvem a questão racial negra como hibridismo, exotismo, folclore ou ainda:

(...) quando esse corpo é apresentado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma

presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. (GOMES, 2017, p. 79)

A consequência evidente dessa prática é o teor negativo que recai sobre a corporeidade negra. Assim, os próprios negros sentem-se inferiores em sua dimensão estética, reverberando na sua própria construção e percepção subjetiva de si mesmos. Contudo, o corpo menosprezado é também a fonte da resistência e libertação dos afro-brasileiros dessa opressão, muito visível na estética, produzida pelo racismo. É a ressignificação e a própria assunção do corpo negro como algo que tenha o direito de existir, que torna a questão da identidade negra intimamente relacionada com a forma como os negros e negras lidam com seus corpos, sua forma de se vestir, de falar, de se pentear e se adornar. Essa afirmação do próprio corpo, torna-se ferramenta emancipadora para aqueles que têm suas manifestações e representações identitárias anuladas.

Para Gomes (2017), a branquidade é a estética que estabelece o padrão de beleza, o padrão de corpo e, por conseguinte, o padrão de identidade que deve ser atingido. Essa foi a construção histórica da modernidade que projetou no branco europeu o jeito de ser por excelência, por isso, para eles, é preciso apenas ser. Ou seja, sua existência já é acompanhada de todas as justificativas positivas e aceitáveis dentro da sociedade.

Dessa forma, a colonização moderna legou ao desenvolvimento das construções identitárias no mundo colonial o estabelecimento de um perfil de perfeição padronizado e ideologizado na figura do colonizador branco, europeu e cristão. Ou seja, a branquidade é a imposição do poder dos brancos sobre todas as outras identidades subalternizadas, estigmatizadas e invisibilizadas.

Nesse sentido, a afirmação do corpo negro no contexto do racismo passa a ser uma forma de afirmar a própria identidade dos negros e negras brasileiros. Assim, o corpo dominado e regulado pela branquidade colonialista torna-se um corpo emancipado quando os grupos, não hegemônicos, afro-brasileiros passam a tornar público e visível sua expressão estética como contraponto à dominação do corpo branco sobre o negro.

Essa tomada de consciência da existência do próprio corpo por parte dos negros e negras brasileiros, para Gomes (2017), é também por contribuição do Movimento Negro que produz diversos saberes sobre o corpo negro, tornando existente aquilo que as práticas racistas de nossa sociedade decidem ocultar, isto é, tornam palpáveis aos afro-brasileiros a sua própria pele, traços, história transformando-os em atores políticos capazes de exigir seus direitos de existência, dignidade e de construir a sua própria identidade, a sua negritude.

Kabengele Munanga (2009), ao analisar a negritude, afirma que essa tomada de consciência do “eu” e do “outro”, que marca a construção das identidades, não se dá da mesma forma para todos. Isso significa dizer que a noção de comunidade ou unidade, no que tange a consciência de uma identidade, entre os negros pode ser questionada diante dos diferentes contextos e circunstâncias que permeiam a vida dos negros e negras no Brasil. Segundo o autor, entre os afro-brasileiros existem: “(...) os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos”. (MUNANGA, 2009, p. 11).

Esses diferentes contextos, tornam a questão identitária dos negros diversa e repleta de singularidades, pois cada negro e negra estabelece uma relação diferente com a construção das percepções e identificações de sua pele, sua história, sua religiosidade, sua consciência e seu inconsciente. Assim sendo, a percepção de negritude ou do que se chama identidade negra não atinge a todos da mesma forma, pois está de acordo com o ambiente social em que esses afro-brasileiros estão inseridos. Ou seja, a construção de suas subjetividades não se dá da mesma forma para todos os indivíduos pertencentes a categoria “negros”.

Ainda segundo Munanga (2009), nesses vários contextos deve-se estar atento a três fatores que são essenciais no processo de construção da identidade com vistas a entender o grau de identificação dentro de uma coletividade: o fator histórico, o linguístico e o psicológico. Num modelo ideal esses três componentes existiram de forma satisfatória, mas tais fatores podem existir de forma simultânea, apresentando diferenças de força e influência entre eles, uns mais fortes outros mais fracos ou até mesmo inexistentes.

Assim sendo, no que concerne às identidades negras, notamos que o fator linguístico – apesar de ainda manter determinada linguagem em terreiros, músicas, expressões corporais – traduzido na expressão da língua originária e materna da África perdeu-se no processo violento do escravismo colonial e na continuidade dos apagamentos de memórias coletivas, da cultura dos povos afro-brasileiros no pós-abolição, engendrados pelo Estado e pela sociedade. Já o fator psicológico pode ser pensado a partir das condições sociais e comunitárias que os negros e negras enfrentam no Brasil. Assim, em vez de se pensar sobre o temperamento e as condições psíquicas dos afro-brasileiros baseando-se na biologia, deve-se ter em mente essas estruturas que podem condicionar os fenômenos psíquicos.

Complementando essa tríade de componentes que fundamentam a constituição da identidade, temos o fator histórico, que aparece como o mais importante. Para o autor, a construção de uma consciência histórica, de uma memória coletiva, de um laço do grupo com

um passado e com antepassados comuns que lhes legaram tradições, costumes, língua, saberes, jeitos de ser é a base sólida da construção das identidades. Assim, é a continuidade histórica desses elementos, que também são passados às futuras gerações, que sedimentam a confiança, os laços e a solidariedade entre o grupo. Ou seja, essa consciência histórica consolida a identidade do indivíduo e dos grupos, pois percebem-se como parte de um processo de continuidade história que une seu povo ou comunidade.

Percebemos até aqui, que a negritude, essa construção da identidade negra, é transpassada por diversos elementos que podem se comunicar ou se distanciar. Além disso, também é notória a diferença com que cada negro e negra se relaciona com sua identidade, produzindo sentidos e níveis de identificação diferentes e complexos. Mas, atentamos para o fato político dessa questão presente nesses autores e em suas análises do racismo e do processo de construção identitária.

Dessa forma, entendemos que o conceito de racismo estrutural proposto por Silvio Almeida se dá principalmente na esfera política, já que é uma imposição de poder de um grupo sobre o outro. Essa imposição se dá através de escolhas políticas ao longo da história que tiraram os negros e negras brasileiros da participação nas decisões e nos debates, além de afastá-los do acesso à saúde, moradia, educação, cultura e trabalho. Em suma, a modernidade capitalista-burguesa privilegiou os ditos “brancos”, tirando dos afro-brasileiros a possibilidade de ascensão social e de uma construção positiva de sua identidade, sempre relegada a marginalidade e invisibilidade.

Nesse sentido, as análises de Nilma Lino Gomes apresentam a negritude como um movimento estético-corpóreo intrinsecamente político, dado que a luta da negritude é pela sua afirmação enquanto *ethos* que tem o direito de existir e reivindicar sua participação na história, na política e nos rumos e escolhas da nação. Busca-se, assim, o reconhecimento de sua identidade através da reivindicação de direitos e oportunidades historicamente negados a esse grupo. Para Kabengele Munanga:

(...) poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar outros fatores, persistirmos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2009, p. 4-5).

Nessa perspectiva, o ser negro é uma definição política, diz respeito a condição política dos negros – que resulta na sua situação em diversas esferas da vida social – é central no entendimento de sua condição e de sua libertação. Ademais, até a questão racial também se insere no âmbito político, dado que a raça pela raça, ou seja, entender a raça apenas pelo viés biológico não explica a categoria negro, pois a tese biológica de constituição da raça não mais se sustenta cientificamente. Assim, se biologicamente não existem as raças, fica claro que raça e racismo persistem por uma narrativa e imposição política. Sendo assim, raça e política estão intimamente ligadas na sociedade racista brasileira. Então, podemos afirmar que a negritude foi e é uma reação política dos afro-brasileiros contra um domínio político exercido pela chamada branquitude, pois foi por essa política que eles continuaram e continuam a ser marginalizados na sociedade.

Isso significa dizer que mesmo a luta política se dá de diversas formas, em diversos locais, com diversas produções de sentido e não há como garantir que todos os negros e negras compreendam as questões raciais, ideológicas, as relações de poder e o trato com seu próprio corpo da mesma forma.

Isso porque a própria cultura negra é diluída na cultura nacional, correndo o risco de tornar-se folclore; a pele negra é repudiada e busca-se sempre fugir dos elementos objetivos que compõem o sujeito negro por medo da rejeição, diluindo-se a questão negra na mestiçagem como meio termo e caminho para o embranquecimento; nem sempre há uma conexão entre o que a população negra politizada escolhe como discurso e critério identitário e o que os demais afro-brasileiros produzem como significados para sua existência – significados esses, muitas vezes entranhados de racismo produzidos pela ideologia das classes dominantes, gerando sentimento de inferioridade; as outras camadas da população oprimida, que não são negros de pele, não necessariamente produzem um sentimento de solidariedade para com a luta da negritude. Todas essas questões demonstram que a construção política de uma identidade negra é de veras problemática e não pode ser pensada por um único viés, pois não há solução simples para problemas complexos. Para Munanga,

Tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. (MUNANGA, 2009).

Assim sendo, o autor entende que o caminho é pensar a negritude não como uma coisa de pele, ou biologicamente específica dos negros, mas como um movimento que envolve os diversos grupos que foram massacrados e tiveram sua existência negada pela força da

colonialidade moderna e sua eficiente máquina de exclusão dos diferentes. Seria, então, necessário pensar o termo negro como algo que englobe toda a gama de pessoas que passaram a história sendo marginalizados, subalternizados e inferiorizados, sem necessariamente terem a pele negra.

Percebemos assim, que além da politização da raça como forma de resistir à opressão, também – e, talvez, simultaneamente – seja imprescindível problematizar e questionar as categorias criadas pela comunidade de brancos para subalternizar as demais formas identitárias, tal como faz o autor. Isso significa não perder de vista que essas categorias foram criadas pelos opressores e que, de certa maneira, a imensa e diversa gama de pessoas oprimidas por “brancos” utilizam as mesmas categorias criadas por eles. Dessa forma, torna-se uma tentativa de subverter politicamente a lógica de domínio dessas categorias. Mas, outro caminho poderia ser a desconfiguração, destituição e desconstrução dessas categorias como forma de designar os sujeitos. Ou seja, romper com as categorias que foram necessariamente criadas para classificar, hierarquizar e inferiorizar, a fim de se produzir novas formas de identificações e identidades.

3.5 O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS ALUNOS

A partir dessa análise, torna-se mais tangível a discussão sobre como os alunos negros experienciam a construção de suas identidades na escola e na sala de aula. Dessa forma, podemos revisitar algumas abordagens que realizamos ao longo deste trabalho no que tange ao papel do currículo e das práticas pedagógicas na construção das inúmeras identidades a partir das relações professor-aluno, escola-estudante e mestre-aprendiz.

Assim sendo, retomamos a ideia de que o currículo também é construtor de sujeitos e a escola, lugar que estabelece relações específicas com o currículo, lugar esse que abriga possibilidades no que tange ao ensino e à educação de produções identitárias para os alunos negros.

Mas, é inescapável a compreensão de que cada grupo social, cada etnia ou gênero enfrenta problemas específicos no jogo de poder das identidades, o que nos coloca diante de uma questão também específica, qual seja como os alunos negros percebem e constroem as suas identidades, a sua negritude e a sua relação com as demais identidades.

Nessa perspectiva, a primeira constatação que podemos estabelecer é a de que a escola existe dentro de uma cultura e sociedade. Assim, dentro de uma sociedade racista e preconceituosa como a brasileira, a escola reproduz o racismo praticado em sociedade e a invisibilização e negação do povo afro-brasileiro e da identidade dos negros e negras.

Neste ponto, recorreremos a nossa experiência como professor do ensino médio de escolas particulares para evidenciar determinadas situações de racismo. Uma delas é a flagrante discrepância entre o número de alunos brancos e negros, em que os primeiros formam a esmagadora maioria, o que, por si só, já coloca os alunos e alunas afro-brasileiros diante de uma separação e desvantagem tão objetiva quanto evidente. Esse fato torna-se um elemento de desconfiança, medo e incerteza por parte desses alunos, quanto à sua própria existência na escola e na sala de aula. Podem, assim, perguntarem-se: “por que tão poucos negros?”, “posso ser negro aqui?”, “devo me portar, me vestir, pensar e crer como brancos?”, “sou aceito neste lugar?”, “estou no lugar errado?”, estou sendo julgado por estar onde não deveria?”.

Ademais, existem ainda os elementos do currículo oculto que sempre enaltecem o jeito de ser branco – como o padrão de beleza da cor, dos cabelos, das formas corporais, dos fenótipos étnicos e cristão – como crucifixos, comemorações religiosas orações, discursos, posturas, ritos e falas que colocam e impõem o cristianismo (católico e protestante) como a religião a ser seguida por todos, desconsiderando completamente outras formas de ser e de crer.

Outra questão, que a experiência nos colocou, que gostaria de registrar aqui, foram duas situações, cujas vivências nos provocaram profundo incômodo, mas uma delas também nos deixou revigorado. A primeira situação se deu numa reunião de conselho de classe em que surgiu o assunto de um caso de racismo que havia acontecido na escola entre um aluno branco e um negro durante os jogos interclasses. O incômodo deu-se a partir da fala de uma pessoa importante da escola que, achando estar ajudando o estudante negro, disse para nós, mais ou menos: “ele precisa entender que o mundo é assim mesmo, que é só uma cor, e ele precisa ser forte para se defender”. Essa fala me pareceu a culpabilização da vítima por ter reagido ao xingamento que sofreu, ademais, nenhuma palavra foi dita sobre o aluno branco que o xingou. Essa postura contribui para a naturalização da agressão e do racismo.

Outra situação que nos incomodou foi perceber que muitos alunos não são cristãos ou exercem um cristianismo que não é católico ou protestante e não têm confiança de expressar a sua crença, pois sentem-se com medo do preconceito. Esse fato ficou evidente quando ao mencionar que o conteúdo sobre religiões de matrizes africana seria abordado – que, aliás, ocupa uma ou duas páginas de todo o livro didático, o que já nos revela o preconceito contra essas religiões – uma aluna, em particular, me comunicou que era umbandista e em seguida um outro me revelou que era do candomblé, os dois negros. Então, pedi para que os dois tomassem meu lugar e abordassem o tema da forma que eles achassem melhor e assim o fizeram.

Essa experiência, colocou um sorriso sem tamanho no rosto desses alunos que puderam revelar-se, falar de si, se mostrarem sem medo ou vergonha, o que é o verdadeiro papel da educação, da escola e do professor. Em seguida, mais uma aluna, branca desta vez, me revelou ser umbandista e também se animou para participar da apresentação participou. Logo depois, um outro aluno negro também disse ser do candomblé, mas preferia não dizer por conta do preconceito. Esse mesmo aluno mostrou-se inconformado com a fala de um profissional da escola sobre a páscoa, pois este mencionou a óbvia noção, para ele, de que todos deveriam realizar o catecismo e participar das comemorações.

A partir dessa perspectiva e constatações práticas, recorreremos aos estudos de Hebe Mattos (2009) acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, para analisar a Identidade negra nas escolas e entender o papel do ensino de história nesse processo, ou seja, o que o ensino de história tem promovido enquanto conhecimento para que os alunos negros tenham a possibilidade de construir suas identidades de forma positiva. Ao analisar a proposta desse documento, que pretende abordar a questão da pluralidade cultural para combater a homogeneização identitária brasileira, ainda sob a sombra da mestiçagem que dilui as identidades numa só identidade nacional, a autora entende que o tema é deveras pertinente e potencialmente promovedor da tolerância e respeito a diferença.

Nesse sentido, Mattos busca, em primeiro lugar, abordar esse tema separando teoricamente a cultura da identidade. Assim, é preciso pensar que não há cultura e identidade fixas, pois uma cultura não gera automaticamente um tipo específico de identidade, dado que o processo de formação de identidades é dinâmico e intimamente ligado ao contexto histórico dos grupos e sociedades. Essa noção, auxilia na não essencialização das culturas e identidades. Para exemplificar melhor essa questão, Hebe Mattos assim esclarece:

[...] quanto mais as formas as formas históricas do racismo tenderam à segregação, mais nítida e precoce se apresentou a identidade racial negra, como no caso norte-americano. A construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da experiência ou da “sobrevivência” de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e a sua difusão nas sociedades americanas. No Brasil, este processo não se apresenta diferente, mesmo que tenha se desenvolvido de forma peculiar (p. 129-130).

Isso significa dizer que o fio condutor da continuidade histórica, que marca a construção das identidades negras, não pode ser visto como o caminho espaço-temporal de uma cultura imutável que é a mesma ontem e hoje. Pelo contrário, as identidades se manifestam na relação direta com as experiências socioculturais dos indivíduos e grupos. Assim, o racismo permanece, mas acontece de formas diferentes, em lugares e tempos diferentes, gerando identidades

diversas e, muitas vezes, ambíguas. Dessa forma, devemos pensar na construção das identidades negras na escola como um processo diretamente ligado à realidade social e cultural dos alunos e aos tipos de relação que estabelecem com o “outro” e com a educação de seu tempo.

Para Hebe Mattos (2009), o ensino de história tem papel fundamental na construção das identidades negras na sala de aula, pois carrega a possibilidade de análises críticas sobre o processo e os diferentes contextos históricos, desnaturalizando, desmistificando e não essencializando a experiência humana. Então, para que essa possibilidade se torne efetivamente uma prática os professores e professoras de história precisariam abordar as especificidades de cada realidade histórica, a fim de expor para os alunos, especificamente negros, as peculiaridades do racismo, da trajetória dos povos afro-brasileiros e das pretensas e imaginadas identidades nacionais homogeneizadoras, que incidem sobre a realidade que esses estudantes vivenciam.

Contudo, ao destacarmos à relevância desse trabalho com alunos negros, não podemos esquecer de chamar atenção para a necessidade de envolver os alunos não negros nas discussões sobre o racismo e sobre os males que o mesmo causa à sociedade. Isso porque a formação humana dos alunos comporta o entendimento de que o racismo no Brasil é estrutural e compõe a base da organização das relações sociais, como argumenta Almeida (2018). Para o autor, a estrutura social brasileira é racista e opera por meio da violência estrutural, cultural e institucional, que se expressam na ausência de direitos, nas teses da incapacidade e no controle policial, de modo que uma suposta inferioridade da população negra encontra na raça sua justificativa.

Por outro lado, entre a prática pedagógica do professor e os estudantes está a tradução objetiva e mais palpável do processo histórico que é o livro didático, uma ferramenta que pode auxiliar o trabalho do professor na exposição e análise da história. Mas, segundo a autora, apresenta diversas questões, escolhas e organização que devem ser questionadas e repensadas para melhor contribuírem para a construção das identidades negras positivas na escola.

Na análise de Mattos (2009), as propostas para o livro didático no que tange ao ensino de história, ainda carregam uma série de limitações que comprometem o entendimento complexo dos eventos históricos e legam à narrativa histórica o eurocentrismo e o apagamento da história dos negros e negras. Esse apagamento está evidenciado na forma como a história da África é retratada nesses materiais e no tipo de destaque se dá aos povos que habitam esse continente.

Segundo a autora, a África não é mencionada no livro didático como participe do processo histórico e as poucas menções ao continente são colocadas e organizadas de forma a

naturalizar o racismo e reproduzir as percepções que subalternizam as identidades negras. Assim, os livros abordam os temas da história do Brasil e do mundo – expansão marítima, sociedade colonial, economia colonial, escravidão, força de trabalho, luta por direitos civis e apartheid – com foco na Europa como o continente que realizou todos os passos na construção da história. Para os demais povos (americanos e africanos) envolvidos no processo, resta a passividade com que observaram a epopeia do velho continente, segundo esta narrativa.

Essa é uma questão central para compreender um dos principais elementos da construção das identidades negras, que é a ligação dos indivíduos com sua história. Então, os estudantes negros, além do racismo prático, objetivo, simbólico e subjetivo que enfrentam na escola, também se deparam com a história de seus antepassados sendo apagada, ou analisada de forma distorcida. Um exemplo disso, é o fato de a história da África só aparecer após a expansão marítima, em muitos livros, dando a entender que a história desse continente está atrelada, ou é apenas um subproduto da história da Europa.

Ademais, os povos africanos entram na história do Brasil apenas nos capítulos que falam da escravidão, da resistência, da religiosidade e das diferentes culturas que aqui conviveram. O problema dessa abordagem se dá quando os negros e negras são sempre associados à força de trabalho e a como resistiram aos principais atores da história, os Europeus. Assim sendo, se reproduz o racismo da sociedade também na abordagem acadêmica e escolar, em que os negros e a história da África são reduzidos à escravidão, sofrimento, submissão e passividade. Ocorre, então, a naturalização da escravidão e do negro como um indivíduo que carrega na sua essência e história a inferioridade (Mattos 2009).

Além disso, há uma evidente desigualdade de tratamento e quantidade entre os conteúdos, pois a história dos povos africanos é contada, apesar dos esforços válidos para retratar com mais detalhes e especificidades desse tema, de forma ainda muito sucinta e reducionista. Ainda nessa perspectiva, percebe-se que os temas que envolvem política, direitos, cidadania ou movimentos intelectuais não colocam o negro como agente que participa desse processo, criando a imagem de um continente africano apenas fornecedor de mão de obra escrava.

A consequência desse tipo de organização curricular é o impedimento do acesso a uma rica memória dos seus antepassados por parte dos estudantes negros e negras. Assim, os alunos afro-brasileiros são preteridos de um dos elementos mais importantes na construção de suas identidades, a história dos povos negros e sua ativa participação no processo histórico.

Nesse sentido, Hebe Mattos entende que algumas medidas devem ser tomadas para que o currículo de história, assim como a escola, produza condições para que os estudantes negros construam suas identidades de forma positiva. Para tanto, a autora defende a abordagem da história da África com a mesma profundidade com que se aborda a história da Europa e a análise histórica do processo de racialização dos negros na América, a fim de que os alunos relacionem esses processos à produção de memórias sobre a escravidão e como isso implicou e implica na luta dos negros e negras por direitos civis. No que tange à formação de professores, a autora afirma que é preciso incorporar as recentes pesquisas da historiografia sobre a história da escravidão no Brasil para que o tema seja abordado também pelo viés da cultura e da política, e não só do econômico; ademais, é preciso também incorporar as pesquisas mais atuais sobre as experiências concretas de construção e transformação de identidades no processo da diáspora africana. (MATTOS 2009).

Todas essas propostas são relevantes para que os(as) estudantes negros e negras tenham condições materiais e subjetivas de compreenderem os processos históricos, culturais e identitários dos povos afro-brasileiros. Assim, será possível acessarem as memórias desses povos, debatê-las e compreendê-las dentro de cada contexto e especificidades de forma mais profunda, a fim de que possam, eles mesmos, tomarem as rédeas da construção de sua negritude, sem hesitações, nos seus lugares e no seu tempo, percebendo que os indivíduos do passado e os do presente são sujeitos históricos em relação criativa e permanente com sua própria época, cultura e sociedade.

4 A HISTÓRIA ENSINADA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Neste capítulo apresentamos uma proposta de formação continuada para professores e professoras de história que resulta dos estudos e pesquisas desenvolvidas na elaboração dos três primeiros capítulos desta dissertação.

4.1 ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR E PROFESSORA

Apontamos até aqui como a diferença marca o processo identitário e, mais ainda, como o acontecimento da diferença coloca em xeque a própria identidade, na medida em que questiona os processos que a produz. Mas, como essa noção de diferença pode iluminar a nossa percepção sobre o currículo de história e a história ensinada? Como a diferença pode ser introduzida no currículo, a fim de promover o reconhecimento do descentramento das identidades e da própria aprendizagem? Como a multiplicidade pode ser entendida como o próprio devir do currículo? Para Tomás Tadeu:

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia da diferença. (SILVA, 2014, p. 101).

Isso porque, a pedagogia, e o próprio currículo, são múltiplos em si e devem abarcar as mais diversas formas e jeitos de ser. Essa multiplicidade só é possível quando o monólito da identidade e da mesmice é seriamente abalado pelas práticas pedagógicas que se abrem para o outro, para o estrangeiro, para o novo, para os incontáveis começos e recomeços.

De acordo com Abud (2017, p. 15) “no centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente (...)”. Assim, torna-se central a valorização da alteridade e do entusiasmo pelo diferente, pelo outro como ele é, ou melhor, como ele está sendo, pois não somos nada além do que incessantemente buscamos modificar em nós mesmos, do poder da subjetividade, da escolha, da consciência da possibilidade de mudança. Somos sim, o fugidio “e” que dilui e ramifica todas as coisas. Assim também devem ser uma pedagogia e um currículo da diferença, assim é também a história e, em consequência, deveria ser o seu ensino.

Para tanto, é preciso encontrar espaços entre as fortificações bem construídas do currículo e as práticas pedagógicas que o estruturam com base na lógica do poder, do pensar e do fazer nas escolas, que não raras vezes, mantêm determinada ordem e controle sobre as atividades ali estabelecidas. Para Marlucy Paraíso (2010), o currículo é por si só o lugar de “desordem”, de diversos comportamentos, encontros, ideias e acontecimentos. Pois, a diferença deixada livre para agir em seu espaço, pode gerar puro movimento e mudança, desorganização e ação criativa, uma forma consciente de desarrumar ou desterritorializar os lugares estabelecidos que congelam a educação e fazem a aprendizagem caducar nas espessas paredes das salas de aula. De igual modo:

Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e local em que vivemos. As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou de descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos. (ABUD, 2017, p.15).

Paraíso (2010) pensa o currículo como um território que, apesar das forças que tentam controlar, deixa vaziar um sem-número de possibilidades que permitem a ação da diferença:

(...) podemos dizer que um currículo também não está nunca definitivamente formado. Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio para ver a diferença fazer o seu trabalho. Nessa perspectiva, podemos, sim, experimentar fazer a diferença operar para movimentar um currículo, para pensar um currículo. (PARAÍSO, 2010, p. 589-590).

Isso significa dizer, que nos situamos muitas vezes no lugar comum e, até certo ponto, romântico de uma revolução educacional que nos guie para o futuro currículo-ideal. Assim, diante da suposta perfeição ou da possibilidade de um currículo ideal pode-se cair em armadilhas. A mais comum dessas armadilhas é o conformismo diante da impossibilidade do estabelecimento de um estado ideal de coisas. Nessa direção entendemos que ocupando as brechas existentes no currículo formal de história, nós professores e professoras da disciplina poderemos encontrar espaços para pensar que as aprendizagens dos estudantes não se limitam aos conteúdos prescritos. Ao contrário, esses conteúdos poderão servir de ponte para aprendizagens sobre os diversos modos de ser e estar, de pertencer e de se identificar com os grupos de sociabilidade.

O que queremos dizer com isso, concordando com Marlucy Paraíso, é que devemos estar atentos às possibilidades reais que o currículo nos apresenta, levando em conta nossas pequenas ações diárias pela mudança, nossas pequenas lutas pelas pequenas coisas (que já são

grandes lutas pelas grandes coisas), pelas pequenas transformações que podemos promover se atentarmos para as brechas deixadas pela estrutura curricular maior.

Nessa perspectiva, a ação e o movimento diários são o próprio caráter da diferença, pois ela representa o próprio movimento e singularidade dos acontecimentos. Assim sendo, de acordo com Paraíso (2010), é preciso pensar o currículo a partir dessas brechas e espaços em que sua força ordenadora exerce domínio pleno. Por isso, a diferença deve ocupar o centro no lugar da identidade, pois ela não busca o que há de comum nas coisas – busca essa sistematizada pela identidade – e sim o que cada movimento, mudança, prática, ideia, encontro pode promover.

O currículo pautado na diferença busca suas próprias ramificações e bifurcações, pois o currículo-diferença fertiliza a si mesmo, encontra graça e maravilhamento na sua própria capacidade de criar, de mudar e reconstruir o tempo inteiro. Assim sendo, o currículo-diferença é o que ainda virá, a potencial mudança. Mas, isso não significa que ele não tenha concretude ou possibilidades reais de tornar-se existente, significa que é um território sem cercas ou paredes, um espaço de criação por excelência em que tudo pode ser possível, pois é fluido.

Por isso, a concepção de identidade deve ser secundarizada, dado que ela é solidificante. Por mais que o processo identitário, nos dias atuais, tenha sido repensado pondo em evidência a diversidade das identidades, ainda assim é um processo de classificação que busca reunir o que há de comum para que agrupamentos ou pessoas assumam seu território se diferenciando de outros. (PARAÍSO, 2010).

Nessa perspectiva, o currículo formal é um artefato classificador e ordenador de subjetividades. Precisa ordenar cada trejeito para encaixá-lo nas diversas caixas identitárias para ali permanecerem imóveis sob olhos atentamente vigilantes da ordem. Essas identificações controlam as possibilidades da diferença, estabelecendo igualdades e similitudes. Assim, buscam coibir as brechas e vazamentos potencialmente criativos e inalcançáveis às clivagens. Assim, segundo Marlucy Paraíso:

Para ver e sentir a diferença proliferar, então, é preciso pensar em multiplicidades: afinal, se um código de currículo funciona é porque, uma professora que é uma das codificadoras de um currículo, faz parte de uma multidão, de uma matilha curricular. Para operar por multiplicidade, um currículo é despojado de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes. Isso porque a energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos de currículos já incorporados. (PARAÍSO, 2010, p. 594).

O que a autora propõe é um currículo-multiplicidade, ou seja, o questionamento dos currículos já estabelecidos e seus referentes. Ademais, é preciso a construção de um currículo sem determinantes, sem linhas rígidas definidas, como um desenho em contornos, tornando possível o vazamento das cores e o surgimento espontâneo de outros desenhos. O currículo-multiplicidade abraça a sua própria condição de coisa inacabada e em constante movimento.

Além disso, é fundamental a organização da matilha, da resistência frente aos ordenamentos curriculares que oprimem a variabilidade dos processos intersubjetivos. É preciso também, desterritorializar o currículo, transformando-o num espaço tomado pelo devir dos estudantes, pelas experiências afetivas sem comprometimento com obrigatoriedades burocráticas de uma aprendizagem focada em resultados imediatos. Para tanto, é preciso que haja uma espécie de aprender não hierárquico, onde a figura do professor e da professora esteja ao lado e não acima dos estudantes, caminhando pela ramificada estrada da educação como iguais em suas capacidades de dar sentido às obscuridades fantasmagóricas do currículo que assombram os aprendizes e mestres. Por fim, é mesmo a alegria e o afeto que podem alumiar a escuridão dos padrões muito sólidos dos currículos, provocando sensações e sentimentos que podem dar aos estudantes a percepção de suas potencialidades criativas e comunicativas e de aprendizagem (PARAÍSO, 2010).

Concordamos com Marlucy Paraíso, quando a autora rebusca a ideia de valorizarmos a educação menor, a pedagogia menor, aquela que se realiza todos os dias na sala de aula, na relação professor(a)-aluno e no cotidiano das escolas. Acreditamos que a grande brecha presente na pretensa solidez do currículo é a sala de aula, é a relação mestre-aprendiz, pois esse é um território ainda não conquistado. É a partir dele que se pode pensar uma resistência à força da ordem e da fixação das identidades, produzindo aprendizagens e construção de subjetividades repletas de multiplicidades e possibilidades de felicidade.

Por mais que o termo “pedagogia menor” possa nos levar a uma dimensão mais restrita ou específica do currículo, devemos ter em mente que a ação do professor e professora em sala de aula tem um impacto significativo não só no aprendizado, mas na própria constituição do aluno enquanto sujeito.

Dada essa perspectiva, nos guiaremos também pela percepção de que são essas atividades cotidianas no ambiente escolar – notadamente os mecanismos pedagógicos do professor e professora – que produzem grandes coisas, como a capacidade de compreensão e de reflexão do aluno diante da realidade, tornando-o capaz de construir os conhecimentos e a si mesmo.

Assim sendo, devemos estar atentos às bases profundas e complexas que nós professores e professoras devemos construir para que nossa ação cotidiana na escola se torne condizente com o seu tempo e com a função social de sua prática pedagógica, a saber, a de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua compreensão cidadã e a capacidade de agir de forma autônoma no mundo, numa relação dialética entre o eu e o outro.

Para tanto, segundo Flávia Caimi (2015), é preciso apreender com muita nitidez pontos fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem. Um desses pontos é o impulsionamento de três tipos de saberes na atividade docente, os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender. Ou seja, ao professor e professora de história compete conhecer bem os pressupostos teóricos de sua disciplina, os métodos e concepções educacionais e didáticas e as mais variadas e complexas percepções da aprendizagem.

Isso significa dizer que o professor e a professora de história, especificamente, não devem acreditar que para ser eficientes na sua função de ensinar história será preciso apenas possuir conhecimentos históricos e dominar seu campo de estudo. Mas, ampliar essa visão para compreender que além do conhecimento histórico ele precisa saber o que é ensinar, o que é aprender, o que é o aluno, o que é o sujeito, o que é o processo de aprendizagem, entre outras coisas. Ou seja, não basta saber história, é necessário ter amplo conhecimento sobre as especificidades e complexidades da subjetividade humana.

Diante disso, para Flávia Caimi, os saberes a ensinar envolvem as concepções do professor e da professora de história sobre a própria história e a sua construção enquanto conhecimento:

Isto é, depende da forma como entende aspectos básicos como o papel das fontes e sua relação com o trabalho do historiador; as temporalidades e a ideia de evolução; as noções de causas-efeitos e multicausalidades, de mudança e continuidade; o papel dos acontecimentos nas conjunturas e estruturas; o lugar dos sujeitos históricos nas sociedades pretéritas, dentre tantos outros. (CAIMI, 2015, p. 113).

No entanto, compreendemos que não há como pensar a história sem estar no tempo presente e sem, como sujeito e como historiador que pensa e narra o passado, assumir uma postura de viver e apreender o seu próprio tempo. Assim, ao professor e professora de história caberia, somadas às suas concepções teóricas sobre a história, não viver do e no passado – tão pouco explicar o presente, de forma irrefletida e anacrônica, através de concepções de homens e mulheres que não viveram o tempo que se apresenta como objeto ao historiador – pois é no

presente que ele existe e é para esse presente, para a sociedade e o tempo em que ele está inserido que precisa oferecer respostas.

Nesse aspecto, é importante que como professores e professoras de história estejamos atentos às concepções e produções historiográficas atuais. Ou seja, sempre perguntarmos: qual é a história que se faz hoje? Que correntes de pensamento têm movido a narrativa do passado na atualidade? Enquanto historiadores, estamos cotejando a todo momento o passado e o presente, o discurso sobre o passado e o passado enquanto coisa objetiva e factual? Estamos presos às utopias reacionárias que nos enraízam no passado ou às revolucionárias que imaginam o futuro? Ambas parecem ignorar ou querer romper o presente? Em nossa compreensão, ao historiador o presente deve ser inescapável.

Para a compreensão do ofício do historiador hoje, recorremos a análise de José Carlos Reis, que apresenta as mudanças nas concepções teóricas da história do iluminismo ao século XX. Segundo Reis (2006), a pós-modernidade superou o projeto iluminista de história. Para os iluministas a história era vista como progresso racional do homem, um caminho para o progresso que a humanidade inteira trilharia.

A era iluminista da modernidade foi a era da razão e do centramento do sujeito. Assim, a concepção histórica desse período alimentava uma ideia de progresso guiado pela razão com o intuito de alcançar um futuro governado pela razão e pela consciência. As civilizações, então, seriam governadas por uma consciência global. Sobre a concepção de história desse período, assim afirma Reis:

A história é concebida como um processo global, coerente, unificado e acelerado da humanidade, um sujeito singular-coletivo, em direção à perfectibilidade, à moralidade, à racionalidade futuras. (...) A história iluminista é dominada pelos conceitos de “sistema” e “totalidade”. Ela é a realização de um sujeito universal, de um singular coletivo, que sabe de si (...). (REIS, 2006, p. 69).

Essa concepção nos legou uma narrativa história eurocêntrica, pois obviamente o fim desse progresso está na civilização de caráter europeu, e contada como uma reza, uma oração repetitiva dos fatos e dos acontecimentos. A história da modernidade em sua sede de perfeição, linearidade e universalidade, congelou o fazer do historiador e reduziu os discursos sobre os eventos passados à mera memorização de acontecimentos lineares e muito previsíveis, tornando a história ensinada nas escolas uma coisa monótona e limitada.

Se pensarmos bem, ainda hoje com a educação refém de exames e avaliações tradicionais, o professor e a professora de história – por mais que a historiografia tenha adentrado o campo da história cultural – repete essa aula-oração sem poder ampliar os olhares seus e de seus estudantes. E o faz nem sempre por gosto ou vontade, mas porque ainda está

preso ao objetivismo deveras moderno e que se faz presente nos currículos escolares, encarcerado na visão tecnicista do conhecimento e dos processos de ensino e de aprendizagem.

A esse respeito, Fonseca (2003) destaca a relevância da formação inicial do professor e da professora de história para a construção dos saberes históricos e pedagógicos e das identidades pessoal e profissional do docente. Contudo, argumenta que “a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos”. (FONSECA, 2003, p.60).

Concordamos com a autora, pois entendermos que a historiografia e o ensino de história hoje não estão mais submetidos aos ideais da modernidade, pelo contrário, o mundo pós-moderno fragmentou a universalidade iluminista ao questionar o império da razão e a linearidade dos acontecimentos. Assim, caberia ao professor e professora de história compreender qual discurso sobre o passado, ou melhor como o discurso sobre o passado é pensado e construído hoje. Isso porque “o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas”. (FONSECA, 2003, p.71). Nessa perspectiva de mudança de paradigmas, Reis afirma em relação ao paradigma historiográfico moderno:

Diante da violência que tal visão da história produziu, as ciências sociais vieram elaborar uma visão antiiluminista da história. O projeto moderno foi posto em reexame por uma reflexão dita pós-moderna. No século XX, o movimento estruturalista veio suspeitar desse sujeito consciente em busca de liberdade. A convicção de que a “Razão governava o mundo” foi posta em dúvida. (REIS, 2006, p. 70)

E mais adiante complementa:

A pós-modernidade *desconstrói, deslegitima, deslembra, dememoriza* o discurso da “Razão que governa o mundo”. O conhecimento histórico pós-estruturalista aborda um mundo humano parcial, limitado, descentrado, em migalhas. Aparece um olhar em migalhas, assistemático, antiestrutural, antiglobal, curioso de fatos e indivíduos (...). No conhecimento histórico não se quer neutralidade, passividade, serenidade e universalidade. A análise universal se pulverizou em análises pessoais. (REIS, 2006, p. 73).

Mas o que significa essa comparação para o entendimento da história e prática do professor e professora de história em sala de aula? se imaginarmos a concepção moderna como uma pretensa calota universal de gelo que a tudo congela e une num único processo histórico contínuo, poderemos também pensar que a pós-modernidade é o agente desagregador dessa pangeia congelada. O pensamento pós-moderno degelou, e continua degelando esse sólido concreto moderno.

Assim, por mais que seja colossal a força estruturante do currículo, a escola, a sala de aula, a relação professor-aluno é também um espaço que pode contribuir para o derretimento da geleira universalizante da modernidade. Dessa forma, não há mais espaço para o professor e professora de história em cima dos blocos de gelo que ainda restam dos tempos modernos, ajudando a manter sua ânsia ordenadora, mas mergulhar definitiva e corajosamente no oceano múltiplo, fluido e de fragmentos esmigalhados de gelo promovidos pela pós-modernidade.

As migalhas das identidades, das percepções, dos discursos, das relações e do passado estão postas pelo mundo contemporâneo. A história assim deveria ser ensinada, como construção de conhecimentos, como interpretação do passado, muitas vezes baseada em outras interpretações. Por outro lado, ao professor e professora de história caberia abandonar as verdades, o absoluto e as metanarrativas em favor da construção conjunta do conhecimento como um discurso sobre o passado. Para tanto, é preciso a compreensão de que a história é uma representação do passado construída por homens do presente. Como afirma Keith Jenkins: “a história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa. Ou seja, passado e história são coisas diferentes”. (JENKINS, 2007, p. 23-24).

Por esse viés, a história não é um dado da realidade, como queriam os positivistas, mas um discurso – cheio de interpretações, interesses, tensões, relações de poder e disputas teóricas – sobre o seu objeto de estudo, o passado – que só pode ser conhecido pela interpretação e fala dos que o investigam. Ou seja, nada pode justificar a visão do passado ou da história como algo único, fixo, universal e verdadeiro, no sentido de algo infalível e exato.

Da mesma forma, também o seu ensino não pode argumentar em favor de verdades históricas absolutas e inquestionáveis. A sala de aula, como espaço político de formação da criticidade dos estudantes é o ambiente onde o professor e professora de história necessita exercitar suas possibilidades de tornar os estudantes clarividentes para essa percepção pós-moderna de história. Mais do que encher suas cabeças de conteúdos objetivos e pretensamente infalíveis, é importante que o professor e professora os ensine a pensar historicamente, a interpretar o passado e o presente com as ferramentas do seu próprio tempo.

Essa discussão nos leva de volta a Flávia Caimi (2015), quando reflete sobre as exigências atuais para o professor e professora e seu papel no processo educacional. Apesar de o currículo, de uma forma geral, se manter conteudista na prática, dada a sujeição dos processos de ensino e de aprendizagem aos exames e avaliações ainda tradicionais, as teorias e pressupostos para a educação do século XXI exigem muito mais do professor e professora do que apenas ensinar objetivamente determinados conteúdos. Nesse sentido, Silva e Fonseca (2007, p. 40) argumentam que “é importante que os professores de história se apropriem de

canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada e que possam, assim, ampliar suas respectivas possibilidades de compreensão sobre a identidade profissional docente”.

Nessa perspectiva, os conteúdos deixam de ter e ser o fim da educação, para tornarem-se meios para ela. Ou seja, a educação vista como libertadora e promotora de autonomia e espírito crítico constitui o sentido e a finalidade do conhecimento ensinado. A própria educação deve ocupar o lugar de princípio, de horizonte a ser alcançado pelos conteúdos ministrados na escola. Assim, as exigências são muitas para esse objetivo, como o uso de metodologias ativas para promover um alunado mais autônomo, constante atualização e busca de conhecimento por parte do professor e professora – para que possa ensinar sua disciplina de forma diversa – apresentando múltiplas visões e interpretações do conhecimento, tal como é visto hoje, como uma construção que abarca variadas possibilidades. E essas possibilidades extrapolam aqueles conteúdos tradicionalmente contidos nos livros didáticos da disciplina.

Além disso, a ampliação do leque de conteúdos visando abarcar a formação identitária dos estudantes chama para si a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Isso exige do professor e professora uma permanente formação para dar conta e uma educação mais complexa, aberta e facilitadora da construção de seres humanos mais aptos a lidarem com a complexidade do mundo atual. Ou seja, no processo educativo, mais importante do que acumular informações é desenvolver a capacidade crítica diante deste mar de conteúdos e possibilidades de existência.

Por isso, o professor e a professora respondem pelo processo de ensino, pois é capaz de mediar a relação entre os conhecimentos que ensina e a subjetividade dos estudantes. Assim sendo, é importante que esse professor e professora não se limite apenas a conhecer e aplicar tecnicamente os conteúdos, mas, assimile os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender.

Segundo CAIMI (2015), os saberes a ensinar são as estruturas e pressupostos que compõem o que chamamos conhecimento histórico, especificamente para o professor e professora de história. Como vimos, a ideia de conhecimento histórico atual é a de um conhecimento construído e permeado por interesses e relações de poder. Essa percepção pode tornar a compreensão da história muito mais diversa e significativa, já que traz o aluno para a complexidade do processo histórico e de si mesmo enquanto sujeito.

Dessa forma, segundo a autora é preciso dominar os métodos e os instrumentos próprios da disciplina. No caso da história, caberia ao professor e professora dominar o conhecimento sobre fontes e suas interpretações, conceitos de tempo e temporalidade, as diversas facetas daquilo que compõe a memória, as múltiplas formas e métodos narrativos, bem como o

processo de construção do conhecimento histórico. É a satisfatória apreensão e domínio desse conhecimento que torna o professor e professora de história capaz de guiar o aluno – também pela forma como escolhe apresentar os conteúdos, itinerários, material didático e possíveis análises – para pensar historicamente e torná-los competentes e hábeis para lidar com as idiossincrasias da História.

Para Flávia Caimi, algumas tarefas para o professor e professora de História podem ser resumidas da seguinte forma:

- Conhecer o valor epistemológico do que se ensina e por que se ensina de tal modo.
- Explicitar a corrente historiográfica a partir da qual se trabalha.
- Fundamentar a seleção e a organização dos conteúdos para a utilização de determinadas metodologias e não outras.
- Dar lugar a diferentes interpretações, cotejar distintas ou divergentes versões e situá-las nos debates historiográficos contemporâneos.
- Contemplar os conceitos estruturantes próprios da disciplina, dentre os quais: tempo histórico, sujeito histórico, fontes, causalidade/multicausalidade, empatia, passado, memória, história.
- Refletir sobre a responsabilidade social e o compromisso ético-político do que se ensina, problematizando sobre o sentido e a utilidade do conhecimento histórico escolar. (CAIMI, 2015, p. 114)

Podemos observar nos elementos elencados pela autora, a complexidade da história e do processo ensino. Isso implica dizer que o professor e professora devem esforçar-se para não se conformarem com a simplificação e a objetivação reducionista de um modelo de ensino, cuja aprendizagem foi entendida como memorização durante muito tempo.

Para alcançar esse intento, segundo Flávia Caimi (2015), também é preciso dar conta dos saberes para ensinar, ou seja, a própria didática. Isso coloca como tarefa ao professor e professora assimilar mecanismos, métodos e teorias acerca do próprio processo de aprendizagem, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa aos estudantes, bem como a construção de conhecimento.

Assim, ensinar passa necessariamente pela apreensão dos aspectos e conhecimentos pedagógicos. São esses os saberes para ensinar, aquilo que pode tornar o ofício de ensinar realizável e demonstrar para o aluno a complexidade do conhecimento histórico, favorecendo a compreensão de sua própria e de outras culturas.

Esse diálogo entre o conhecimento da disciplina e os conhecimentos pedagógicos evita que o professor e professora caia numa percepção puramente tecnicista da educação, entendendo esse processo apenas como uma mera transmissão de informações técnicas e objetivas para que o aluno as memorize passivamente. Afastar-se da educação tradicional exige do professor e professora um conhecimento profundo da história, dos métodos, das concepções

e das práticas da educação. Assim, o leque de possibilidades pedagógicas pode abrir-se vivamente, tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais criativos e significativos, com fins de construção de sujeitos conscientes e autônomos. Como afirma Flávia Caimi (2015, p.115):

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil levar o *eu empírico* a constituir-se como um *eu epistêmico*.

Em outras palavras, a história ensinada deve ultrapassar as barreiras da mera memorização conteudista e arriscar-se nos terrenos da aprendizagem mobilizadora do outro. Desse outro, cujas identidades estão atravessando uma fase crucial de suas construções.

Nessa perspectiva, os saberes a ensinar e para ensinar serão essenciais se o princípio educativo for o da autonomia e do desenvolvimento integral do indivíduo, tornando-os livres, ou melhor, capazes de libertarem-se da força opressora do julgo social e do cotidiano, que nos limitam às circunstâncias dadas.

Logo, a história ensinada nas escolas, através do conhecimento pedagógico e dos conhecimentos da história resulta em uma aprendizagem histórica mais significativa e deve tornar o aluno capaz de refletir historicamente, transformando o indivíduo que apenas experimenta o mundo pelos sentidos, num indivíduo que pensa, reflete e transforma suas experiências. Essa difícil tarefa não pode ser realizada apenas com conteúdos objetivos, que são passados de forma engessada, para serem aplicados numa avaliação pré-estabelecida, que exige uma resposta também já posta.

Isso significa dizer, que ensinar história deveria ser ensinar ao aluno sobre a relevância do conhecimento, dos métodos, da reflexão sobre a história, a fim de que o mesmo possa, de forma autônoma, construir suas próprias percepções sobre o processo histórico. Essa ação, torna o discente capaz de inventar e reinventar seus espaços e jeitos de ser com mais consciência e espírito crítico. Por outro lado, ensinar a pensar historicamente não deve ser confundido com ensinar o que pensar sobre a história, sob pena de contribuirmos para a formação de sujeitos suscetíveis aos poderes instituídos e incapazes de existirem de forma livre, responsável e ética.

O papel chave do professor e professora de história parece ser a mediação entre o aluno e o conhecimento histórico. É o professor e professora que apresenta ao aluno os conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo, e é nesse momento que os saberes para ensinar devem se fazer presentes, auxiliando o professor e professora a realizar um encontro significativo e de

verdadeiro aprendizado entre a história e aquele que deve aprender a história. Essa mediação pedagógica é fundamental para que o indivíduo que aprende não se torne um mero reprodutor de narrativas, mas um sujeito dotado da capacidade de compreendê-las e questioná-las, a fim de agir na sua própria existência e no próprio tempo em que existe.

Fechando a tríade dos saberes que o professor e professora precisa para ensinar História, Caimi (2015) nos apresenta os saberes do aprender. Ou seja, reconhecer “quem são os que aprendem”? Isso implica fundamentalmente problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno. (CAIMI, 2015, p. 118).

A partir dessa assertiva, compreendemos que também é fundamental ao professor e professora de história entender sobre o aluno, sobre a estrutura cognitiva do ser humano, em especial, sobre a estrutura cognitiva necessária à aprendizagem histórica, sobre a construção subjetiva dos estudantes e, em certa medida, o próprio funcionamento do cérebro. Assim, entender de gente é imprescindível ao professor e professora para saber como utilizar os dois outros saberes e, os três em diálogo, promoverem uma verdadeira agitação intelectual no aprendiz.

De outra parte, Freitas e Oliveira (2015) entendem que o professor e professora são alfabetizadores, pois compreendem o ensino de história como uma forma de alfabetizar historicamente, ou seja, fazer o aluno ler como historiador, pensar e criticar como historiador. Assim sendo, é preciso compreender a história ensinada como algo que para formar um cidadão, deverá promover um letramento, uma aprendizagem histórica, fazendo do discente um sujeito capaz de pensar historicamente. Para esses autores, algumas estratégias para a aprendizagem histórica podem ser:

(...) ensinar a ler e a escrever conjuntamente, a partir do uso de suportes que incluam vários gêneros textuais; empregar estratégias de elaboração de hipóteses (parar abruptamente a leitura e questionar os alunos sobre o final da história, por exemplo); lançar mão de estratégias de inferência (fazê-los descobrir – buscar e achar – o desfecho produzido pelo autor, comparando o final da história às suas hipóteses iniciais); partir do texto escrito e estimular a capacidade de imaginar, transformando o leitor em um “personagem-testemunha”. (FREITAS e OLIVEIRA, 2015, p. 160).

Diante desses elementos, podemos inferir que todos eles, constroem para o professor e professora uma espécie de mapa objetivo e subjetivo do aluno, que possibilita ao docente inserir e relacionar com maior eficácia os conteúdos, conceitos, as fontes e imagens históricas, as noções de temporalidade, causalidade, memória e todos os dispositivos concretos e abstratos que fazem parte do saber histórico escolar.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao pensar a formação docente, partimos da compreensão corroborada por Freire (2014) de que o conhecimento é sempre provisório e o sujeito humano continuamente inacabado. O autor argumenta que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2014, p. 50). Por esta razão, defende que o professor e professora progressista, em nome de uma posição ética o do respeito à docência, afaste-se de uma postura de estar sempre certo de suas certezas para encarar as transformações sócio culturais como possibilidades de ensino e oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, Freire considera que a reflexão sobre a prática é inerente ao processo de formação docente, que se supõe continuada e permanente. Para o autor, é na prática, entendida como ação política voltada à transformação social, que os saberes docentes são construídos, modelados, renovados. Não se trata de uma prática repetitiva, mas daquela que se constitui como experiência, como saber da experiência. Para Bondía (2002), o saber da experiência, que se dá entre o conhecimento e a vida humana, se distingue do conhecimento científico, do saber da informação, bem como da dimensão técnica da práxis. Para o autor, “o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Essa compreensão sobre a formação de professores e professoras foi sendo construída em meio ao debate político das últimas décadas, quando pesquisadores e entidades organizadas em torno da formação docente – inicial e continuada – puderam ver alguns dos requerimentos educacionais incluídos nos dispositivos de políticas públicas nacionais. De acordo com Batista e Freire (2013, p.40):

Desde o final dos anos 1970, o debate acadêmico e social e a luta dos educadores, organizados em diversas entidades (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, SBPC, ANDES-SN), apontam novos significados para o trabalho do professor, suscitando novos requerimentos para sua formação, daí resultando uma agenda que visa fazer avançar o processo de reconhecimento social. Vários tópicos dessa agenda passam a constituir itens de política educacional, muitos dos quais traduzidos em dispositivos legais, que alguns caracterizam como de instituição do professor como profissional.

Desses debates resultou a inserção da discussão sobre formação docente em instrumentos reguladores da educação nacional, a exemplo do Título VI, “Dos profissionais da Educação”, da LDB 9394/96, cujos artigos são dedicados aos fundamentos e condições para a formação inicial docente, ao ingresso e condições de permanência no magistério público, à formação continuada e valorização dos profissionais da educação. Além disso, a Lei estabelece a diferenciação entre o profissional da educação e os demais profissionais de quaisquer outros campos de atuação.

Assim, partilhamos o entendimento de que a formação docente deverá contar com uma base sólida, que garanta a indissociabilidade entre teoria e prática, considere o inacabamento do sujeito humano, a provisoriedade do conhecimento socialmente construído e a legitimidade do saber da experiência. Essa concepção de formação docente ancora a proposta de formação que apresentamos a seguir, juntamente com os saberes necessários ao professor e professora de história, apresentados por Caimi (2015) os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender.

4.2.1 Encontros formativos: construindo relações entre o ensino de História, o reconhecimento da diferença e a construção da identidade negra

A nossa proposta de formação continuada para os professores e professora de história do Ensino Médio objetiva uma tomada de consciência sobre o papel do professor e da professora e, mais especificamente, sobre o ensino de história na construção de identidades descentradas e dialógicas. Para tanto, recorreremos às concepções pós-modernas de identidade e diferença, que compreendem a construção identitária dos sujeitos como processo aberto e com possibilidades de constante transformação.

Assim sendo, elaboramos uma proposta de formação que se estrutura em três encontros formativos, abordando os principais eixos conceituais trabalhados em nossa dissertação, assim organizados: o ensino de história no tempo presente, conceitos de identidade e diferença e suas relações e a construção da identidade cultural negra.

Para tanto, nos valem das análises de Selva Fonseca (2003) sobre as diferentes linguagens que podem ser utilizadas pelos professores e professoras na abordagem dos conteúdos programáticos. Para a autora, é preciso ir além do uso do livro didático e do ensino tradicional para tornar o ensino e a produção de conhecimento multifacetada, dinâmica e mais instigante para os alunos e professores (as).

Nesse sentido, é importante valorizar a riqueza e diversidade de linguagens, além das experiências dos discentes e docentes para que a formação do aluno se torne cada vez mais complexa e completa. Ou seja, para que o aluno se torne cidadão consciente e um ser humano que desenvolva todos os aspectos de sua existência é necessário torná-lo capaz de compreender as diversas formas de representação da realidade.

Assim sendo, os saberes escolares devem se interligar não só entre si – no que tange as disciplinas regulares –, mas entre estes e a sociedade. Isso porque a escola e os saberes ali produzidos e ensinados também refletem a realidade social em que os alunos estão inseridos e não pode ser pensada e estruturada dissociada do seu grupo social.

Em se tratando do ensino de história, os professores e professoras encontram os desafios de uma sociedade tecnológica e informacional, que produz narrativas e informação aos milhares, cabendo ao professor e professora de história o papel de mediar a relação dos alunos com essas diversas fontes da atualidade. Assim, é recomendado que o docente esteja no contínuo processo de atualização dos seus conhecimentos e das inúmeras tecnologias que podem facilitar a sua interação com os discentes, proporcionando uma melhor assimilação e reflexão sobre os conteúdos ministrados.

Segundo Fonseca (2003), outras formas de linguagem e interpretação da realidade são fundamentais para o ensino de história. Um exemplo disso é a literatura, seja na poesia, nas crônicas, romances ou obras de ficção, pois ela, assim, como a história, é também uma narrativa que não está, ao contrário do que possa parecer, desconectada da realidade.

Assim sendo, o discurso histórico pode dialogar com o discurso literário, na medida em que ambos dão conta, de formas diferentes, de relatar aspectos da realidade. O discurso histórico, então, se constitui numa comunicação científica e metódica com as fontes históricas. Já o discurso literário tem como base a inventividade do autor, mas essa narrativa, mesmo ficcional, é uma forma livre dos métodos científicos de perceber e representar a realidade ou o que poderia ser a realidade.

Nesse aspecto, as obras literárias podem ampliar a visão e percepção de mundo dos professores e professoras, pois ela dá conta de elementos que não estão evidentes nas fontes ou na realidade objetiva. Ou seja, a literatura fala não obrigatoriamente da realidade, mas das possibilidades, da multiface do real, confundindo-o com a própria imaginação do autor. O que existe nessa ação criativa, e que pode subsidiar os trabalhos do professor e professora, é o questionamento dos limites e construção da própria realidade e o incentivo a ampliação do entendimento e da compreensão dos alunos, tornando-os seres com pensamento mais crítico sobre suas próprias condições, entre elas, o seu pertencimento étnico.

Ademais, para a autora, a poesia torna-se um apoio sem igual na produção do conhecimento histórico, pois, assim como o historiador, o poeta fala das pessoas e das experiências humanas. Ora, ninguém mais gabaritado para nos apresentar e elucidar os dilemas e contradições humanas do que os poetas, que ao longo da história tem-se mostrado exímios conhecedores das profundas humanas, antecipando inclusive, muitas das premissas das ciências sociais.

As artes plásticas ampliam esse conjunto de artistas capazes de desnudar com tanta sutileza, e muitas vezes violência simbólica, as tramas tão complexas da existência humana. Isso significa dizer que os artistas, poetas e romancistas possuem a capacidade criativa e a liberdade investigativa da intuição e da imaginação para nos fazer adentrar nas questões mais ocultas e dificilmente alcançadas pelos métodos científicos. Isso significa dizer que o campo da arte e da literatura podem ser uma lente para aumentar a capacidade de interpretação dos fatos e das produções humanas pelo historiador.

Nessa perspectiva, pode-se também utilizar as canções e os filmes como poderosas ferramentas de análise da sociedade e da realidade. Assim, as músicas são preciosas fontes de percepção da realidade tal qual a poesia e os romances. Ou seja, através da canção o artista expõe ideias, trejeitos, senso comum, senso crítico, padrões, contestações, questionamentos acerca do mundo em que ele vive, ou dos mundos possíveis em que ele poderia existir. Essas canções, podem ser utilizadas pelo professor e professora de história como fonte histórica para exemplificar e analisar determinados períodos da nossa história, como as canções de protesto que denunciavam as atrocidades da ditadura ou as canções do nosso tempo que nos revelam a percepção das pessoas sobre o amor, a família, a amizade, a política e os comportamento sociais padronizados ou fora desses padrões.

Já os filmes, que se assemelham as narrativas literárias ficcionais, podem ser entendidos como um tipo de estratégia discursiva. Mas, é importante ter em mente que, não só os filmes, mas todas as produções de conhecimento e discurso que não estão ligadas ao método científico, são recortes, percepções e criações daqueles que o produziram. Dessa forma, os filmes são a tradução daquilo que os produtores entendem da realidade ou gostariam de passar para as demais pessoas e o professor e professora não pode esquecer de alertar seus alunos para esse fato, pois os filmes não são necessariamente a realidade ou uma teoria geral que dá conta da sociedade.

Ademais, enquanto narrativa, os filmes podem apresentar outros caminhos discursivos ao historiador, dado que eles não estão submetidos a pressão da visão linear do tempo que a educação tradicional, ainda forte no fazer diário do professor e da professora, nos impõe. Assim,

o historiador pode-se valer da liberdade de construção discursiva do cinema para assimilar novas formas de narrar os acontecimentos históricos, mais provocativas, críticas e reflexivas.

Por esse viés, a própria narrativa histórica pode tornar-se mais atrativa e sedutora se somada à sensibilidade e criatividade das artes em geral, o que não significa confundir essas duas esferas do pensamento, trocando o real pelo fantasioso, mas enriquecer e diversificar o discurso histórico. Assim, o propósito dessa abordagem, como sugere Selva Fonseca, é o de que “o professor pode deixar aflorarem as contradições, identificá-las, problematizá-las e compreendê-las, com criatividade e criticidade, um processo de ensino e aprendizagem livre de preconceitos e estereótipos” (FONSECA, 2003, p. 167).

Contudo, para que a seleção desses materiais e a forma como serão apresentados aos alunos seja mais efetiva é indispensável que o professor e professora estude, organize e pesquise previamente esses elementos, isto é, é preciso um planejamento. Para Farias (et.al 2009), o planejamento possui alguns momentos como: flexibilidade, participação, formalização, coerência, objetividade e ousadia.

A flexibilidade no planejamento remete ao fato de que o ato de planejar deve ser sempre aberto as inúmeras possibilidades, correções, ajustes, avaliações e reorganização dos direcionamentos. Isso significa dizer que o planejamento não pode estar fechado ou trancado dentro de espaços impenetráveis que impeçam a possibilidade do seu próprio melhoramento e adequação diante daquilo para o qual ele está sendo proposto. Assim, ele deve ser maleável e suscetível às mudanças que o próprio exercício do professor e professora, em seus estudos e análises, intrinsecamente carrega.

Já a participação diz respeito a uma das principais características de um bom planejamento, a participação coletiva. Assim, o planejamento não é um ato individual e isolado do professor e professora ou dos burocratas, mas uma composição que deve levar em conta aspectos da realidade circundante, por isso é de extrema importância a participação da comunidade escolar na sua tecitura.

Diante desse caráter coletivo, torna-se importante também a formalização do plano, seja de uma aula, de uma disciplina, de um semestre letivo. Essa formalização, concretizada e materializada do planejamento deverá resultar no registro das discussões, questionamentos e reflexões da comunidade escolar acerca daquele objetivo a ser cumprido.

No que tange a coerência, Farias (2009) explica que se trata da concordância entre os diversos elementos que compõem o planejamento. São eles os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos e a avaliação. Ou seja, todos esses elementos devem estar em acordo

para que o planejamento tenha maior efetividade e alcance de forma mais satisfatória seus desígnios.

Para a autora, as duas últimas características se relacionam na medida em que a objetividade pode manter o planejamento dentro dos limites do possível e do realizável, sem vagar demais por direções que não alcancem os fins pretendidos. Assim, somada à objetividade, a ousadia permite a mudança, a transformação, correr o risco de tentar o novo sem perder-se nos caminhos das coisas muito desejáveis, mas pouco factíveis.

Essas são etapas essenciais para se produzir um planejamento que pode ser realizado e ao mesmo tempo que promova mudanças, pois o ato de planejar deve ser entendido como a possibilidade de uma transformação nas ações educacionais. Assim, modificar a forma como o professor e professora de história narra os acontecimentos aos seus alunos, utilizando-se das diversas linguagens, passa necessariamente pela constituição de um plano coerente, flexível e aberto as novidades.

Ademais, nessa mesma linha de pensamento, o planejamento torna o professor e professora consciente de sua participação na confecção dos suportes didáticos que ele utiliza em sala de aula. Assim sendo, compreender o planejamento como um ato político que carrega os desejos e escolhas dos professores e professoras é uma forma de desconstruir a visão individualista e hierárquica que coloca os docentes como executores subservientes das determinações burocráticas do sistema educacional. Sistema que pouco tem contribuído para que as identidades negras sejam tratadas de forma positiva nos currículos escolares e nos livros didáticos.

O professor e professora no seu ato de planejar e concretizar seus objetivos de ensino e aprendizagem, torna-se, então, partícipe e artífice de processos de positivação das identidades negras, alçando ao protagonismo e empoderamento os estudantes. Dessa forma, o planejamento é um passo decisivo, somado a participação de toda comunidade escolar, para que os objetivos pedagógicos atuais de transformação dos alunos em sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes sejam consolidados.

Nesse sentido, organizamos diversos materiais como imagens, vídeos, pinturas, desenhos, músicas, poemas e filmes no intuito de auxiliar e complementar a estrutura teórica dos encontros formativos. Dessa forma, enfatizamos o caráter sugestivo desses materiais, pois todos eles são polissêmicos e não pretendemos inibir a capacidade criativa dos professores e professoras – sedimentada em suas ricas experiências e estudos – no uso desses componentes ou de quaisquer outros que possam vir a serem utilizados.

Aproveitamos para relembrar a percepção de que todos esses elementos apresentados, e que influenciam sobremaneira os processos de subjetivação dos estudantes negros, não fazem do currículo a única instância de formação da identidade, pois ela também se dá em outros ambientes da vida desses alunos, como a educação informal, os livros paradidáticos, as vivências sociais entre os amigos e família, as experiências nas redes sociais – e os inúmeros conteúdos que nelas circulam, inclusive sobre o que é ser negro –, bem como as informações adquiridas através dos mais variados meios de comunicação e suas, mais variadas ainda, formas de transmitir visões de mundo. Assim, cabe ao professor e professora utilizar o currículo sem desconsiderar todo o espectro de possibilidades e experiências que constituem a construção identitária.

Aqui, neste ponto exato do nosso trabalho, entre tudo que apresentamos e argumentamos em favor da formação dos professores - e da percepção da diferença nos processos identitários - e a nossa proposta de formação, gostaríamos de enfatizar a importância de novas pesquisas sobre a formação de professores relacionada à construção das identidades, tendo por base a diferença.

Como demonstramos ao longo de toda nossa discussão, é necessário o diálogo da história com os campos da filosofia, sociologia e psicologia, pois podem oferecer aos estudos da formação identitária a ampliação das percepções sobre formação de professores e como esses podem contribuir de forma positiva para esse processo.

Assim, entendemos que é imprescindível aos professores e professoras a compreensão profunda sobre todos os aspectos que compõe os processos identitários, pois influenciar e contribuir com a formação subjetiva do outro, notadamente os alunos, é indissociável do denso ofício da docência.

ENCONTRO 01 - ENSINAR HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE

No primeiro encontro discutiremos a respeito das especificidades do saber histórico escolar e dos desafios, necessidades e saberes demandados ao professor e à professora de história no tempo presente.

Com isso estamos dizendo que o saber histórico escolar “se constitui sobre a base do conhecimento histórico em conjunção com outros conhecimentos e nas relações com os saberes dos quais os alunos são portadores” (ABUD, 2017, p.16). Não se trata, portanto, de um saber produzido fora da escola e que a ela adentra como se fora algo novo ou apartado dos sujeitos –

docente e discente. Ao contrário, o saber histórico escolar é produzido na escola por estudantes, professores e professoras e, ancorado na história como ciência de referência, a faz dialogar com a dinâmica e a complexidade do cotidiano da escola e dos sujeitos. Nesse sentido, Silva e Fonseca (2007, p.39) afirmam que:

As fronteiras, os entre-lugares, as mediações entre ensino de pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual os problemas e as experiências do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se deslocam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam.

Com esse entendimento, reconhecemos a complexidade do fazer docente, cuja relevância para a aprendizagem histórica e para a formação humana dos estudantes é inequívoca. Isso porque o ensino de história compreende os instrumentos, os meios e as ações das quais o professor e professora de história lança mão para alcançar seu objetivo de instruir, formar o aluno na ciência histórica.

Nessa perspectiva, ensinar história não se reduz a mera narrativa de acontecimentos, mas implica instigar no aluno a percepção do conhecimento histórico como uma construção nos lugares, nas culturas e no tempo. Logo, entendemos o ensino de história como a possibilidade do letramento, da alfabetização, da aprendizagem e da consciência histórica, levando em conta a finalidade do ensino que é atingir a educação, a pedagogia que a sociedade em seus determinados tempos exige.

Dito isso, fica evidente que o ensino de história não pode estar dissociado das pretensões e exigências da sociedade na qual está inserido, tornando o professor e professora de história também responsável por compreender o contexto e as concepções sociais que o cercam a fim de não produzir ou contribuir para a construção de sujeitos alienados de seu tempo e contexto histórico.

No primeiro encontro temos como objetivos:

- Discutir o conceito de História;
- Aprender as concepções atuais que regem a ciência histórica e seu ensino;
- Compreender o sentido da aprendizagem histórica;
- Discutir o papel do professor e professora de história na construção do conhecimento histórico;

- Compreender o ensino de história não como transmissão de verdades absolutas, mas como colaboração entre professor(a) e aluno a fim de promover a consciência história e o desenvolvimento do pensamento histórico do discente;
- Analisar os significados da pedagogia, da educação e da didática, a fim de esclarecer o objetivo maior do ensino de história que é a educação histórica para o século XXI.

Carga horária: 4 horas

Procedimentos metodológicos:

1. Motivação inicial: apresentação das obras *Angelus Novus* (Paul Klee) e *Persistência da Memória* (Salvador Dali) e, posteriormente, exposição das impressões sobre as mesmas.



Angelus Novus (<https://www.imj.org.il/en/collections/199799-0>)



Persistência da Memória

(https://www.moma.org/learn/moma_learning/salvador-dali-the-persistence-of-memory-1931/)

Esse momento será destinado para que os professores e professora possam realizar uma apreciação livre das obras a fim de que, utilizando seus conhecimentos e experiências, interpretem os possíveis sentidos dos quadros. Após a apreciação, os professores e professora serão convidados a expor suas impressões e os significados que perceberam nas pinturas.

A obra *Angelus Novus* pode ser interpretada a partir do conceito de história e do ofício do historiador na medida em que a representação do anjo coloca o seu corpo, sob a perspectiva do observador, caminhando para frente – já que está de costas para quem observa – e a sua cabeça voltada para trás. Dessa forma, podemos interpretar essa posição como a própria condição do historiador em que o seu corpo, sua experiência, sua existência e seus objetivos estão voltados para o tempo presente e caminhando para o que entendemos e nomeamos como futuro – um futuro projetado, imaginado, é claro. Mas, ao mesmo tempo, sua cabeça, seus pensamentos, seus olhares, suas impressões, suas análises, suas fundamentações teóricas e metodológicas estão voltadas também para a apreensão do passado como uma forma de compreender o presente.

A obra *Persistência da Memória* carrega as abstrações oníricas, e subconscientes, de nossas mentes sob uma perspectiva surrealista. Percebe-se, então, que a obra é um todo desconexo que exalta mais a possibilidade de o espectador interagir intimamente com o a pintura do que o tornar mero admirador inerte. Assim, a memória retratada no quadro, mais concretamente pelos relógios que parecem derreter, pode ser interpretada como a própria produção de nossas memórias, aquelas que persistem, as que se apagam, as que lembramos, as que esquecemos. Ademais, é uma representação que pode ser utilizada para sugerir uma relação entre nossas memórias pessoais, muitas vezes desconexas, e as memórias coletivas de uma sociedade. Assim, os elementos presentes na pintura podem servir de suporte para a discussão sobre os conceitos de memória, presente e passado, assim como o debate acerca do uso da memória pela ciência histórica e a percepção de passado como um discurso construído no presente. Dessa forma, a desordem do quadro pode representar também as desordens e descontinuidades do tempo e do processo histórico.

2. Exibição/debate sobre os vídeos:

A importância do Ensino de História, (<https://www.youtube.com/watch?v=g66RQXUypB0>),

História e Memória (<https://youtu.be/lfy55jJhqS8>)

História e Verdade (https://youtu.be/IZ_Gsaos380),

A partir das impressões sobre os quadros e do conteúdo dos vídeos, inicia-se um debate sobre como esses quadros podem ser pensados em relação ao ofício do historiador. Assim, os conceitos de História, Memória e Ensino de História, bem como suas relações, serão abordados sob a perspectiva dos autores indicados em nossa bibliografia, sugeridos no final do tópico, e o conteúdo dos vídeos exibidos.

Problematização do conteúdo do vídeo com os professores e professoras de modo a provocar reflexões sobre os sentidos de ensinar história no atual momento histórico para uma sociedade marcada pela multiculturalidade, pela necessidade de construção de identidades negras positivadas e, sobretudo pela premência na superação do racismo, do preconceito e da discriminação contra negros e negras, bem da naturalização das condições de desigualdade social que lhes são impostas.

3. Leitura, em dupla, da crônica: *Nossas Histórias e a história*, de Contardo Calligaris, (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0208200722.htm>).

4. Discussão da crônica *Nossas Histórias e a história*, de Contardo Calligaris.

Abertura do debate para o grande grupo com vistas a sistematizar uma concepção de ensino e aprendizagem de história em consonância com as perspectivas atuais para o ensino da disciplina, relacionando a crônica com os conceitos já aprendidos e com os elementos presentes nas próximas etapas do encontro.

5. Exibição das imagens sobre as recentes derrubadas de figuras históricas.

Ações contra estátuas de figuras históricas <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57743744>

As estátuas, como patrimônio histórico, são símbolos para preservação da memória coletiva e nacional. Assim, nos eventos mostrados na reportagem, percebe-se a tentativa de eliminar determinadas memórias ou de reescrever o passado. Para a América, e especificamente o Brasil é significativo que as estátuas derrubadas sejam, de figuras como Cristovão Colombo, traficantes de escravos, generais, bandeirantes, pois remontam a nossa história de colonização e escravidão, que marcaram nosso processo histórico.

Problematização da construção histórica do Brasil e a produção da identidade nacional, marcadas pelo escravismo, opressão e o mito da democracia racial. Para tanto, pode-se exibir e comparar dois quadros que tratam de um mesmo tema, a imagem do que seria o Brasil, pintados em épocas diferentes.

A obra *Primeira Missa no Brasil* de Victor Meirelles é o reflexo de uma concepção harmônica e pacífica da história brasileira, o que, muitas vezes, serve como cortina para encobrir o processo violento da colonização contra indígenas e negros africanos escravizados. Assim, opera-se uma romantização da nossa história, pois a obra é típica do ufanismo do movimento romântico que ainda se estendia pelo país no século XIX, em que o indígena é visto como passivo diante dos acontecimentos históricos e teria aceitado com tranquilidade a opressão que lhe foi imposta. Ademais, note-se, que nos livros de história é muito comum a utilização dessa imagem, reforçando a passividade, fruto da imaginação e romantização de um Brasil que não existiu, dos indígenas e demais povos que aqui sofreram violências as mais diversas, mas que resistiram e lutaram contra todas elas.

Neste momento, é possível trazer a reflexão e análise para a constituição do escravismo colonial e como ele foi, e é, determinante para a história do Brasil real, não romantizado, e principalmente para a construção das identidades culturais negras.



Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles

(<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>)

A obra *Primeira Missa no Brasil* de Cândido Portinari está inserida no contexto do movimento modernista no Brasil. Assim, o quadro expressa uma crítica a visão romantizada da obra de Victor Meireles, e traz uma representação de um Brasil mais próximo da realidade. Percebe-se na pintura, que não há presença de indígenas, ou seja, o momento da primeira missa e “descobrimento” do Brasil, foi um ato colonizador em que os interesses políticos e econômicos se sobressaíram. Dessa forma, a obra apresenta esse momento histórico evidenciando a participação dos brancos europeus que desconsideraram os demais povos e suas culturas.

Assim, os negros enfrentaram, e enfrentam, durante toda a história do Brasil a questão da escravidão, do preconceito e do racismo como um elemento fulcral da sua construção identitária.



Primeira Missa no Brasil, Cândido Portinari

(<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3355/a-primeira-missa-no-brasil-painel>)

6. Últimas reflexões e encerramento do encontro: análise das músicas e dos poemas abaixo indicadas.

Momento para fazer um apanhado geral dos conceitos e percepções e entrelaçá-los com as mensagens transmitidas pelas canções e poemas.

As canções e poemas transmitem as noções de tempo como algo fluido, mutável e em constante transformação. Assim, podemos também pensar na história e no ensino de história como um processo de compreensão do tempo, da memória e do passado como elementos que podem ser modificados, fabulados, inventados, reescritos, pois não estão fincados em solo concreto, mas nos discursos produzidos de tempos em tempos. Dessa forma, as relações entre passado e presente, expressas nas canções e poemas indicados, trazem a possibilidade de pensarmos na produção da história e como ela impacta na construção das identidades, especificamente das identidades culturais negras.

Para finalizar o encontro, indicaremos filmes relacionados ao tema (apresentamos esses filmes nas sugestões).

Velha roupa colorida de Belchior (<https://www.youtube.com/watch?v=1dSSUqx-GVI>)

Tempo rei de Gilberto Gil (<https://www.youtube.com/watch?v=kiCeHMnDoA4>)

Um dia tudo será memória de Antônio Brasileiro

(https://tvcultura.com.br/playlists/10_provocacoes-poemas-e-textos_6fIx_9Z4tus.html)

Os mortos de Ferreira Gullar (<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ferreiragullar.html#mortos>)

Sugestões de materiais didáticos

Vídeos:

➤ **Bergson e a reflexão sobre o tempo**

<https://www.youtube.com/watch?v=9AWIqw4hynM>

Obras:

➤ **Instalação: Olvido (Cildo Meireles)**

<https://artsandculture.google.com/asset/oblivion-cildo-meireles/6AHyxPp93KhUjg?hl=pt-pt>

Músicas:

➤ **Resposta ao Tempo**

(Aldir Blanc e Cristóvão Bastos);

https://www.youtube.com/watch?v=kW_1x0IItXo

➤ **Tempo Perdido**

(Renato Russo);

<https://www.youtube.com/watch?v=qku-HL1pmYs>

Textos:

➤ **Tem gente com fome** (Solano Trindade)

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/tem-gente-com-fome/index.html

➤ **Funes, o memorioso** (Jorge Luís Borges)

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274739/mod_resource/content/1/BORGES%2C%20Jorge%20Luis.%20Funes%2C%20o%20memorioso.pdf

➤ **Quem faz a história? Perguntas de um trabalhador que lê** (Bertolt Brecht)

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2201742/mod_resource/content/1/POEMA%20DE%20BRECHT%20%28PERGUNTAS%20DE%20UM%20TRABALHADOR%20QUE%20L%20C3%8A%29.pdf

Filmes:

➤ **Narradores de Javé** (2003 – YouTube):

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/historia-e-memorias-filme-retrata-o-conflito-entre-linguagens-que-se-distanciam.htm>

➤ **Efeito Borboleta** (2004 – HBO Max e Amazon Prime):

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-59617541>

➤ **Adeus, Lenin!** (2003 – HBO Max e Amazon Prime):

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-guerra-fria-filme-adeus-lenin.htm>

➤ **O curioso caso de Benjamin Button** (2008 – Amazon Prime – Google Play – Apple Tv YouTube):

<https://g1.globo.com/Noticias/Cinema/0,,MUL957180-7086,00-BRAD+PITT+VIVE+DE+TRAS+PARA+A+FRENTE+EM+O+CURIOSO+CASO+DE+BENJAMIN+BUTTON.html>

➤ **Big Fish** (2003 – Amazon Prime – Google Play – Apple Tv - YouTube):

<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/12/1837507-mentiras-viram-fabula-nas-maos-de-burton-em-peixe-grande.shtml>

➤ **Memórias póstumas de Brás Cubas** (2001 – Amazon Prime – Google Play – Apple Tv - YouTube):

<https://jornal.usp.br/cultura/memorias-postumas-de-bras-cubas-observa-a-condicao-humana/>

Sugestões de leitura

ABUD, Kátia. Ensino de história e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2007.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

ENCONTRO 02 – ENTENDENDO OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E DIFERENÇA E SUAS RELAÇÕES

Para o segundo encontro, analisaremos os conceitos de identidade e diferença e como esses podem se relacionar. Para tanto, utilizaremos uma bibliografia que apresenta as visões e concepções pós-modernas de identidade. Como exposto ao longo do nosso trabalho, consideramos que como professores e professoras de história devemos estar atentos ao contexto histórico que nos cerca, assim, é importante que os docentes se apropriem das concepções atuais, pós-estruturalistas e pós-modernas, sobre identidade.

Essa discussão será apoiada sempre no conceito de diferença, desenvolvido, principalmente, pelo filósofo Gilles Deleuze, no que se passou a chamar filosofia da diferença. Esse conceito, procura valorizar a multiplicidade das identidades, bem como as constantes transformações identitárias na construção dos sujeitos. Dessa forma, busca-se apreciar a diferença mais do que a identificação que congela os sujeitos numa percepção de semelhança ou igualdade como sendo a forma verdadeira da identidade, subjungando o diferente e transformando a diferença em desigualdade, a exemplo do que tem sido recorrente em relação à população negra brasileira.

Com isso, pretendemos que o professor e a professora de história tenham clarividência sobre como se pensam hoje a identidade e a diferença, a fim de que assimilem e passem para os alunos uma noção de identidade e de diferença condizente com a pluralidade de sujeitos do seu tempo, com as teorias mais atuais e com a sociedade a qual estão inseridos.

Assim sendo, a própria educação pode ser vista e pensada à luz do conceito de diferença, dado que as concepções mais atuais da pedagogia, como a crítico-social, prezam por uma educação que construa um sujeito autônomo a partir de suas próprias singularidades. Ou seja, ao professor e professora não cabe homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem, mas entender, respeitar e valorizar a diferença, as singularidades e as transformações pelas quais os alunos passam, construindo e reconstruindo seus jeitos de ser.

Então, pretendemos que os professores(as) de história promovam uma auto análise, a fim de que eles próprios, antes de qualquer coisa, percebam a possibilidade do descentramento de suas próprias identidades, tornando-os pessoas mais dialógicas. Assim, consciente do conceito da diferença e suas imensuráveis possibilidades, esses docentes poderão abrirem-se para a multiplicidade.

No segundo encontro temos como objetivos:

- Aprender as relações possíveis entre os conceitos de identidade e diferença;
- Compreender a construção das identidades como um processo subjetivo, complexo, diversificado e aberto aos eventos sociais e particulares do indivíduo;
- Analisar as diferentes concepções de identidade na modernidade e pós-modernidade;
- Desenvolver a compreensão da importância da diferença como fator fundamental das transformações identitárias;
- Entender a diferença (e o diferente) de forma positiva;
- Relacionar a construção das identidades com o conceito de diferença.

Carga horária: 4 horas

Procedimentos metodológicos:

1. Motivação inicial: apresentação da obra *A traição das imagens* e discussão acerca do conceito de representação.



A traição das imagens, René Magritte

<https://www.lacma.org/art/exhibition/magritte-and-contemporary-art-treachery-images>

A obra *traição das imagens* é um dos exemplos mais nítidos e ricos para abordar o conceito de representação. Sendo a própria arte uma representação da realidade, o que o artista busca nessa pintura é estabelecer uma diferenciação entre o real e a representação do real (no caso a arte). Por isso, ele insere abaixo do desenho de um cachimbo a frase “isto não é um cachimbo”. Ora, o que o autor busca, na nossa interpretação, é mostrar que a representação de um cachimbo, não é o próprio cachimbo, dado que não seria possível fumar a pintura que é a representação do cachimbo. Ou seja, cada elemento – a realidade e sua representação - tem utilidades e usos diferentes.

Essa reflexão pode ser abordada com os professores e professoras, logo após a apreciação livre da obra e a posterior exposição das impressões geradas a partir daí.

Essa motivação inicial é o primeiro feixe de luz para tornar o professor e a professora de história mais clarividentes em relação ao fato de que as identidades também são representações, e como tal, não são a realidade nua e crua, mas imagens, ideias construídas do que as pessoas são, devem ou podem ser.

Assim, pode-se abordar o conceito de representação, resumidamente, como uma imagem, uma projeção, uma tentativa de generalização e categorização da realidade construída em sociedade

e não parte da natureza humana. Nesse sentido, é possível desconstruir a identidade, a noção de sujeito, de mulher, de homem, ou, precisamente para os fins desse trabalho, de negro. O termo *negro*, então, pode ser entendido como uma representação, política inclusive, de um determinado grupo de pessoas que tem determinadas características sociais, políticas, culturais, históricas e sociais. Porém, torna-se claro por essa análise, não pode ser visto como um dado da realidade concreta, pois é fruto de construções sociais e políticas ao longo da história.

2. Análise das concepções de sujeito/identidade na modernidade e na pós-modernidade, utilizando como instrumento as obras indicadas abaixo.



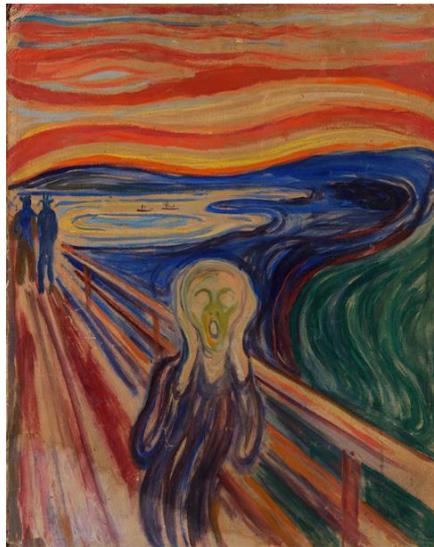
Saudade, Almeida Júnior.

<https://artsandculture.google.com/usergallery/saudade-almeida-junior/sQKib7EL-kkLg>

A obra *Saudade* de Almeida Júnior enquadra-se num ideal acadêmico de arte, cujas bases remontam o período do renascimento na Europa. Esse academicismo que prezava pela harmonia, simetria e racionalidade, embora em certa medida contestado pelo romantismo, tornou-se o ideal por excelência da composição artística ocidental, ainda enraizado no ideal de beleza e equilíbrio. Essa pintura, quase uma fotografia de tão realista e proporcional, pode nos remeter a própria concepção de sujeito/identidade da modernidade, um sujeito, racional, fixo, comedido, e muito bem ordenado – a própria arte acadêmica era dotada de regras a serem seguidas para conseguir-se uma pintura bela.

O debate acerca das concepções de sujeito/identidade, já entendidas como representações, pode iniciar-se a partir da análise desta tela. Assim, as características simétricas da obra podem ser

comparadas a noções de sujeito/identidade da modernidade, na medida em que esta entendia o sujeito como dotado de uma essência imutável, racional, ordeira, e que a mudança, a desproporcionalidade ou o trânsito por características diversas das postas como essenciais eram mal vistas e muitas vezes punidas e legadas ao não direito de existência, assim como a arte que não segue as regras racionais impostas pela academia. Ademais, é importante não esquecer que arte moderna foi combatida por não querer repetir esse modelo artístico, inclusive sendo vista como uma “não arte”, assim como as ideias de sujeito/identidade contrárias à racionalidade e ao essencialismo modernos eram vistas como “não sujeitos” ou “não identidades” fora da ordem e do que se entendia como “normal”.



O grito, Edvard Munch

<https://artsandculture.google.com/asset/the-scream-edvard-munch/eQFdRTFKDtVQ1A?hl=pt>

Edvard Munch é representante da chamada arte moderna – mais especificamente do expressionismo - que rompeu com os ideais de beleza e estética da arte tradicional. Assim, a pintura de Munch apresenta um sujeito pouco identificável, variado, descentrado, desarmônico e desordenado. Ao contrário do quadro de Almeida Junior, em que percebemos um sujeito harmônico até na sua emoção comedida, o quadro o grito nos coloca diante de um sujeito nitidamente em desespero, retorcido dentro de seu sofrimento psíquico. Nele, a racionalidade e o comedimento dão lugar ao caos de um sujeito que percebe sua intensa variabilidade. Então, a própria realidade se contorce em linhas tortuosas e cores intensas. Ora, todas essas

características podem ser vistas também nas concepções pós-modernas de sujeito/identidade em que os indivíduos são considerados em sua ambivalência e mutabilidade.

A pintura de Munch serve como contraponto à obra de Almeida Júnior para exemplificar e introduzir os conceitos e as diferenças modernas e pós-modernas sobre as noções de sujeito e identidade.

3. Exibição dos vídeos indicados abaixo para introdução e debate sobre a definição de identidade na atualidade.

O que é Identidade? <https://youtu.be/rbg8NyUxCic>

A invenção do eu. <https://www.youtube.com/watch?v=pMmv2fhyV2w>

Identidade (Pedro Bandeira) <https://www.youtube.com/watch?v=T3pjpM9Pqx0>

Tecendo a manhã (João Cabral de Melo Neto)

<https://www.revistabula.com/449-os-10-melhores-poemas-de-joao-cabral-de-melo-neto/>

As *identidades* constituem processos de identificação e reconhecimento, dentro de uma dada sociedade, que o indivíduo realiza quando a ele são apresentadas e ensinadas as composições sociais que o cercam. Esses processos, repercutem as características dessa sociedade (sinais, linguagem, objetivações, representações, educação, relações de poder, entre outras) constituindo-se como construção permanente, diversa e mutável de constituição subjetiva do sujeito individual e social. Ao longo da história a categoria identidade sempre foi mais privilegiada do que a da diferença, pois ela carrega um caráter, uma coisa que é a mesma sempre, o mesmo, o estático, aquilo que torna o indivíduo reconhecível em qualquer lugar e tempo. Em nome dessa segurança na imutabilidade a identidade passou a ocupar lugar central nas definições de sujeito, tornando a formação desses e suas percepções de mundo pouco dadas ao entendimento e aceitação da mudança e da diferença.

Identidade Cultural é o processo de construção das identidades influenciado pela sociedade e características culturais nas quais o indivíduo está inserido.

4. Discussão acerca do conceito de diferença e sua relação com a identidade com o suporte dos materiais indicados abaixo.

O que é Diferença? <https://youtu.be/6Her0PEsMao>

Não escute seu verdadeiro eu. <https://www.youtube.com/watch?v=fLkGgtXEdKM>

Madagascar 2: A grande escapada (2008 – Amazon Prime – Globo Play – YouTube) - selecionar a cena em que o personagem Marty (a zebra) tem um encontro com as demais zebras da natureza e percebe que todas elas fazem tudo igual a ele. Assim, é possível notar como a narrativa do filme mostra Marty entrando numa crise de identidade, pois até então acreditava que era único. Dessa forma, ao não conseguir mais se diferenciar ele percebe que não sabe mais quem é.

Diferença é um conceito, uma forma de analisar e pensar a construção identitária dos sujeitos levando em consideração a sua permanente mutabilidade e construção de novas identidades diferentes entre si. Ademais, a diferença marca e traça as fronteiras que separam as identidades, valorizando o seu aspecto não repetitivo e sua dinamicidade criativa. Podemos dizer que a diferença é a própria identidade em movimento, é a mudança em seu aspecto contínuo. Assim, a diferença repensa o caráter essencial e fixo da identidade, trazendo à tona a percepção de um sujeito inacabado, pouco identificável e múltiplo, que se aproxima muito mais da condição humana. Na perspectiva da diferença a noção de identidade é vista como uma convenção que facilita a identificação dos sujeitos, mas que pouco tem a ver com o que marca de fato a construção dos indivíduos, que é a diferença entre nós.

A relação *identidade-diferença* é adequada, pois não se pode falar de identidade sem a diferença, já que a afirmação daquilo que nós somos depende também da identificação daquilo que não somos. Assim, precisamos de categorias diferentes das nossas para podermos nos diferenciar uns dos outros. É nesse processo que se dão as classificações, pois classificar é diferenciar é um movimento que envolve disputas de interesse, relações de poder e as particularidades históricas e culturais de cada indivíduo ou grupo social. Assim sendo, pensar a identidade a partir da diferença nos torna capazes de lidar melhor com o diferente e perceber as diferenciações e os diversos jeitos de ser e existir como algo positivo e dialógico. É essa relação que contribui para a construção das identidades de forma descentrada, positivada e inclinada a aceitação da multiplicidade dos sujeitos.

5. Reflexões e consolidação dos conceitos com a utilização de poemas e canções.

Inclassificáveis (Arnaldo Antunes) <https://www.youtube.com/watch?v=HO75y7tzGqw>

A multiplicidade do real (Paulo Leminski)
https://tvcultura.com.br/playlists/10_provocacoes-poemas-e-textos_mRaSBYO8C8o.html

Poema sem título: *Procuro despir-me do que aprendi...* (Alberto Caeiro – Fernando Pessoa)
<http://arquivopessoa.net/textos/1104> (4ª estrofe)

Traduzir-se (Ferreira Gullar)

<https://epoca.globo.com/sociedade/ruth-de-aquino/noticia/2016/12/um-poema-de-ferreira-gullar.html>

A canção e os poemas abordam a multiplicidade de possibilidades para a realidade e os indivíduos, mostrando que a construção das identidades não pode ser vista como processo congelado ou determinado pela natureza. Dessa forma, o encontro pode ser finalizado convidando o professor e a professora para uma leitura conjunta dos poemas e posterior debate sobre as reflexões e impressões, relacionando-as aos conceitos apreendidos nas etapas anteriores.

Sugestões de materiais didáticos

Vídeos:

- **O que você consegue (ou não) mudar em si mesmo.**

<https://www.youtube.com/watch?v=EK1VjrNMfjA>

Obras:

- **Mulher chorando** (Pablo Picasso)

<https://www.tate.org.uk/art/artworks/picasso-weeping-woman-t05010>

Músicas:

- **Metamorfose ambulante** (Raul Seixas)

<https://www.youtube.com/watch?v=CmB4sfoZkwo>

- **Meio-fio** (Arnaldo Antunes e Roberto de Carvalho)

<https://www.youtube.com/watch?v=W-cUhI0ktPw>

- **Comida** (titãs)

<https://www.youtube.com/watch?v=hD36s-LiKlg>

Filmes:

- **Sociedade dos poetas mortos** (1989 – Star +);
- **Pequena miss Sunshine** (2006 – Star +);
- **As vantagens de ser invisível** (2012 – Netflix – HBO Max – Globo Play);
- **As melhores coisas do mundo** (2010 – YouTube);
- **Madagascar 2: A grande escapada** (2008 – Amazon Prime – Globo Play – YouTube)

Sugestões de leitura

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BERGER, Peter L., LUCKMAN, Thomas. **A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JAPIASSU, Hilton **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

ENCONTRO 03 – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA

O terceiro e último encontro, abrigará a discussão sobre as contribuições do ensino de história para a construção das identidades culturais negras. Com isso queremos dizer, como bem apontamos ao longo do nosso trabalho, que a história ensinada pode auxiliar na construção de identidades mais plurais e múltiplas, capazes de compreender a diferença como ponto convergente das diversas identidades e sujeitos diferentes.

Assim sendo, busca-se nessas análises a junção dos pontos já vistos nos encontros anteriores, percebendo o ensino de história como um processo e o conhecimento histórico como uma construção sem produção de verdades absolutas e metanarrativas. Nesse aspecto, as análises pós-modernas da história que buscam compreender a produção do discurso histórico em suas mais variadas dimensões (cultural, linguística, artística, sentimental, psíquica, entre outras), bem como a visão pós-estruturalista – de uma história cheia de descontinuidades e não a do endeusado progresso em linha reta dos modernos – serão fundamentais para a compreensão das potencialidades do ensino de história para a construção das identidades descentradas, favorecendo o lugar do negro nesse processo.

Isso porque o estudo da história nos dá uma noção nítida de como as sociedades e culturas estão sempre em constante movimento, sempre erguendo e demolindo valores, visões, conceitos, leis, regras morais, noções éticas, instituições, governos, linguagens, jeitos de ser e de pensar. Assim, podemos entender a história também como a manifestação da diferença, do interminável processo de mudança dos seres humanos.

Pretendemos, com o auxílio do conceito de diferença, que os próprios docentes se apercebam de suas visões de identidade, fortemente carregadas dos preceitos modernos, a fim de que possam perceber a diferença como direito e como potencialidade daqueles e daquelas aos quais devem ser oferecidas condições para reconhecimento de sua condição de sujeito histórico, sejam negros ou não negros. Assim, esse docente poderá mostrar aos seus alunos, através do ensino de história, que o mundo não é binário, que ser igual não é uma regra, que ser diferente não é nocivo, que o diferente não é inimigo e que a identidade negra deve ter seu espaço e reconhecimento. Pois, a própria história nos mostra que grande parte do que entendemos por identidade são meras convenções que obscurecem a viva diferença que de fato marca as relações humanas.

Objetivos:

- Compreender como o ensino de história pode auxiliar os alunos negros a se construírem enquanto sujeitos que reconhecem positivamente sua construção identitária;
- Compreender que a ciência histórica também pode ser concebida a partir do conceito de diferença, facilitando a compreensão do desenvolvimento da identidade negra (e também branca);
- Sensibilizar os(as) docentes de história para a compreensão de sua própria construção identitária e dos seus alunos, principalmente negros;
- Entender como o ensino de história pode, através de uma percepção pós-moderna, transmitir para os alunos a condição de perene mudança e construção de diferenças ao longo do tempo em dadas sociedades.

Carga horária: 4 horas

Procedimentos metodológicos:

1. Motivação inicial: Exibição de imagens/charges que demonstram a representação dos negros a partir do século XIX.

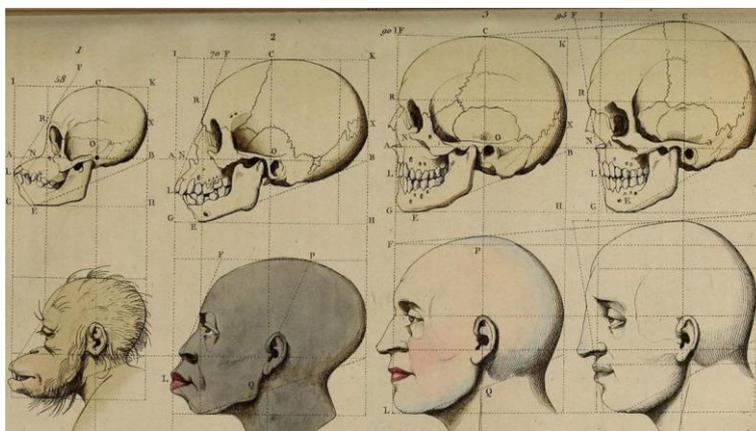
No século XIX a antropologia criminal, o darwinismo social, a eugenia e o determinismo geográfico lançaram as bases da ideia de raça atrelada a biologia. Essas teorias fomentaram a noção da superioridade racial dos brancos europeus em detrimento das demais raças e continentes, notadamente os negros, além de serem as bases que justificaram o imperialismo

européu na África e na Ásia. Assim, o terceiro encontro começará com a exposição dessas ideias e das imagens a partir das quais foram construídas as a identidade dos negros e negras.

As imagens a seguir representam essas ideias e teorias raciais que circulavam no século XIX e atravessaram os séculos, chegando até nós. Assim, é possível perceber como a ciência legitimou a ideia da superioridade racial com o Darwinismo Social e a Eugenia, promovendo e justificando uma série de ações e pensamentos que legaram aos povos negros a subalternização, inferioridade, desumanidade e racismo. Esse fato, está representado nessas imagens e também nas obras da literatura, inclusive infantil, que reproduziram o preconceito contra povos africanos, asiáticos e latino-americanos.

As imagens serão exibidas a fim de materializar a percepção dos efeitos do racismo na representação que se criou do negro, contribuindo no processo de construção das identidades negras (vistos como inferiores e incapazes) e também brancas (vistas, em relação aos negros, como superiores e detentoras do progresso civilizatório). Dessa forma, em seguida, o debate deverá ser guiado para o entendimento acerca dos conceitos de raça e racismo, pois são imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento da identidade dos negros e negras.

Darwinismo Social e Racismo Científico:



https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454696080_059342.html

A imagem representa a comparação entre os crânios dos povos negroides e dos brancos. Percebe-se que os crânios estão dispostos de forma linear e evolutiva, dando a ideia de que os brancos fazem parte de um estágio evolutivo superior ao dos negros. Essa imagem, então, pode ser utilizada para exemplificar as teorias do racismo científico.

O Darwinismo Social foi uma corrente de pensamento que aplicou a teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin, às investigações científicas das ciências humanas no século XIX.

Essa relação se traduzia na falsa premissa de que “só os fortes sobrevivem”, baseando-se nas pesquisas de Darwin que estabeleceram a teoria da seleção natural na qual os mais aptos sobrevivem às condições impostas pelo ambiente. Mas, os mais aptos não são, necessariamente, os mais fortes. Essa ideia de força ou de “mais forte” ou de ser em alguma medida “superior” ao outro reforçou e sedimentou o chamado racismo científico que propunha pelos métodos da época que algumas raças seriam inferiores e outras superiores, algumas fracas e outras fortes, algumas civilizadas e outras incivilizadas.

A ideia de raça naquele momento servia para apresentar como povos mais ricos e desenvolvidos os brancos europeus, que passaram a ser vistos, de acordo com a confirmação da ciência da época, como superiores e mais capazes do que as outras raças – notadamente os negros africanos, além de americanos e asiáticos.

O que a imagem acima nos revela é que os negros eram comparados, por via do formato craniano às espécies mais primitivas, enquanto os brancos caucasianos possuiriam o crânio de estágios evolutivos superiores. Ora, essas teorias estigmatizaram não só a história, a religião e a cultura dos afrodescendentes, como também os seus corpos, que passaram a ser vistos como possuidores de características físicas inferiores e primitivas.

À essas teorias raciais, juntaram-se os teóricos que entendiam que havia uma espécie de gene bom que devia ser preservado. Esse gene, seria o do branco europeu. Assim, deu-se o nome de eugenia (bom gene) a uma série de teorias e práticas que visavam o embranquecimento da população, pois acreditavam que a mistura racial causaria degenerações e doenças. Dessa forma, os adeptos da eugenia entendiam que o estado deveria promover políticas de purificação racial, impedindo a miscigenação e até expulsando os portadores dos ditos genes ruins de seus territórios ou tornando-os seres de segunda categoria sem direitos, como fez Hitler na Alemanha nazista contra os judeus.

Além disso, uma outra teoria fez parte desse complexo racismo científico, a chamada Antropologia Criminal, solidificada pelo pesquisador italiano Cesare Lombroso. O lombrosismo, como ficou conhecida essa teoria, entre outras coisas, defendia que os criminosos possuíam características inatas, genéticas que os predispunham a prática de crimes. Ou seja, a partir das características biológicas, como o formato do crânio, por exemplo, podia-se determinar se o indivíduo tenderia a tornar-se um criminoso.

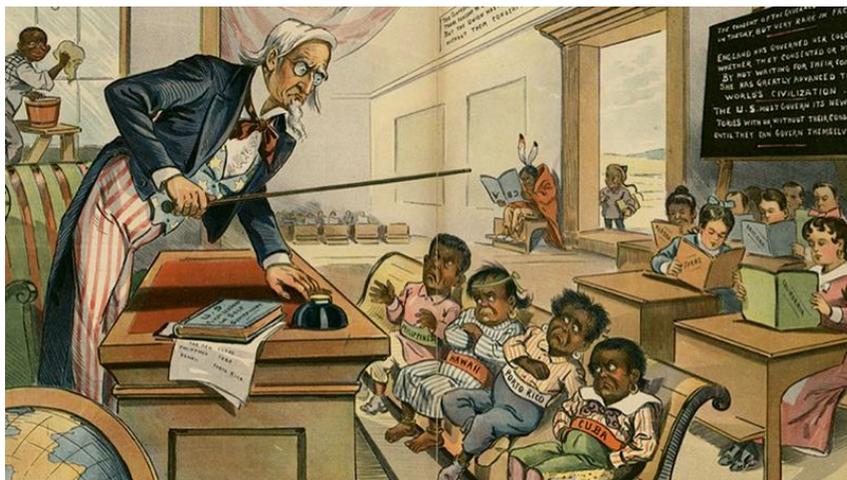
Todas essas teorias circularam o mundo, chegando ao Brasil. Aqui, fertilizaram as práticas de embranquecimento populacional – bem traduzidas na imigração de povos brancos para o Brasil

no século XIX e no desprezo das autoridades brasileiras para com os povos negros – e o racismo que estigmatizou a população negra no Brasil, tornando a construção de suas identidades alvo de preconceitos por parte da população e do estado brasileiro até os dias de hoje.

Como consequência direta, e também como justificativa, dessas teorias ocorreu o chamado neocolonialismo no continente africano e asiático. Assim, baseados nas teorias racistas os países europeus partilharam e invadiram esses continentes sob o pretexto de levar até eles a civilização e o progresso.

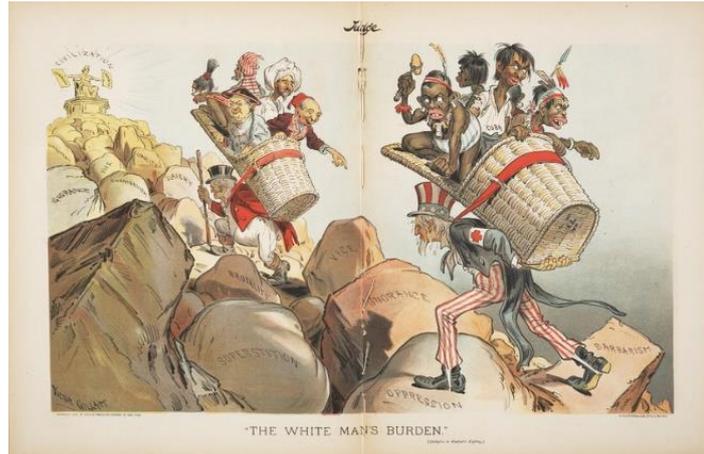
Os cartazes abaixo são representativos desse período e mostram como eram vistos os povos inferiorizados pelo racismo.

Missão Civilizadora e o fardo do homem branco:



<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-fardo-do-homem-branco-em-charges.phtml>

Nesta imagem, notamos a figura simbólica dos E.U.A, de origem ainda não muito evidente, o “tio Sam” que representa a personificação dos ideais norte-americanos. Podemos perceber na ilustração que o dito tio Sam está no posto de professor e professora, ensinando aos demais povos os princípios civilizacionais. Essa imagem pode ser utilizada para ilustrar a ideia preconceituosa que se tinha dos povos latinos, africanos e asiáticos nos idos do século XIX e começo do século XX.



<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-fardo-do-homem-branco-em-charges.phtml>

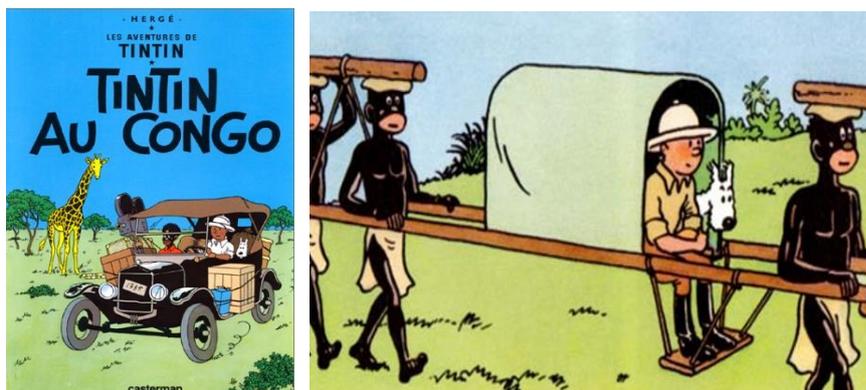
Nesta charge do início do século XX, nota-se as figuras simbólicas que personificam os Estados Unidos e a Inglaterra, carregando em suas costas os demais povos e raças. Assim, torna-se notória a ideia de que norte-americanos e europeus brancos carregavam o resto do planeta nas costas e tinham a responsabilidade de ensinar-lhes os preceitos da civilização ocidental. Abaixo da charge os dizeres “o fardo do homem branco” completa a ilustração. Essa expressão foi cunhada e dá título a um poema do britânico Rudyard Kipling que, por meio desses versos, justificava a ação imperialista europeia, pois tratava-se de levar o progresso a regiões atrasadas.



<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-fardo-do-homem-branco-em-charges.phtml>

O termo “missão civilizadora” é parte integrante da ideia do fardo do homem branco, pois ela representa a noção de que os países europeus, brancos, cristãos e iluminados por Deus, tinham a missão de civilizar o mundo que jazia no atraso e incivilidade. Essa ideia esteve muito presente também nos E.U.A sob a expressão “destino manifesto” que justificou o massacre dos indígenas que habitavam o oeste daquele país. Percebe-se na imagem que a bandeira da civilização sendo carregada por homens brancos e com vestes europeias, numa guerra contra os bárbaros negros.

Literatura infanto-juvenil:



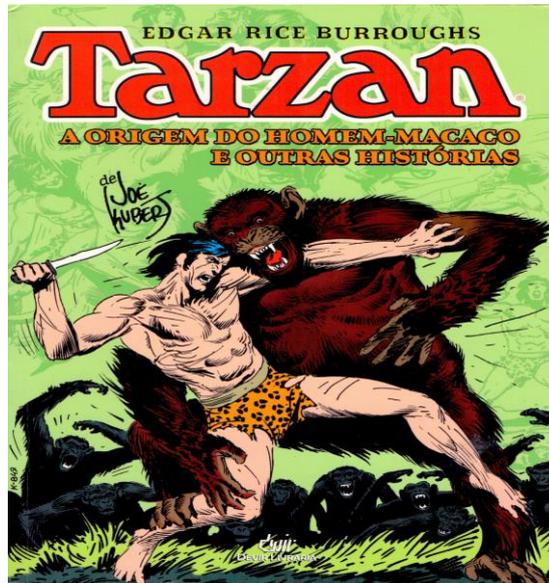
As aventuras de Tintin – Tintin no Congo, História em Quadrinhos de 1931

https://www.amazon.com.br/dp/8535911685?ref=cm_sw_r_cp_ud_dp_B3VTHQB8JSY1YYWPSQ47



O livro da selva – um conjunto de contos que traz, entre outros, a história de *Mogli, o menino lobo* de 1894.

<https://biblioteca.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/OLivrodaSelva-RudyardKipling.pdf>



Tarzan de 1914

https://www.amazon.com.br/dp/658991222X?ref=cm_sw_r_cp_ud_dp_W4CQRTCGDDG72K1S5QE0

A literatura infanto-juvenil da época – fins do século XIX e início do século XX – também se valeu dos conceitos do racismo científico. Na verdade, o racismo, a partir da solidificação dessas ideias pela ciência, tornou-se parte da realidade e do cotidiano das pessoas.

Assim, percebemos que nas representações do famoso desenho animado Tintin, há um episódio em que o personagem principal visita o Congo, na África. Nota-se a forma como os habitantes daquele país são retratados de forma a inferiorizá-los, não só pela cor e características físicas que carregam, mas pelo tom de subserviência de suas atividades ante aos brancos.

O menino lobo e o Tarzan, são outros dois personagens ambientados nesse cenário imperialista. Dessa forma, os autores mostram uma vida selvagem e longe da civilidade europeia na África e Ásia.

No caso de Mogli, o menino lobo, o ambiente é a Índia colonial, retratada como um lugar onde residem animais selvagens e homens primitivos sem o toque civilizacional dos desenvolvidos homens brancos.

Já o Tarzan é um homem branco, filho de nobres ingleses, que viajam ao Congo. Lá, seus pais morrem e ele passa a ser criado pelos macacos da floresta. Assim, a visão de uma África selvagem, violenta e brutal que serve de pano de fundo para a narrativa é colocada como a imagem real daquele local e daqueles povos.

Sabemos que a literatura é uma linguagem que forma percepções de mundo e influencia a construção das identidades. Assim, uma literatura para crianças que aborda de forma preconceituosa os povos africanos e asiáticos, contribuirá sobremaneira para gerar indivíduos também preconceituosos.

Estas imagens e histórias podem ser utilizadas para a reflexão de como o racismo ajudou a construir uma ideia negativa dos negros, tornando sua identidade carregada de negatividade e desvantagens sociais, políticas e existenciais no seio de culturas violentamente racistas em que as próprias crianças e adolescentes são educados para o racismo desde muito cedo.

2. Debate do conceito de raça e racismo, atrelados a construção da identidade cultural negra, com o suporte dos materiais indicados abaixo.

As faces do racismo, entrevista com Silvio de Almeida (<https://youtu.be/0TpS2PjLprM>)

This is América (Childish Gambino) <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>

Esta música aborda as diversas características do racismo nos E.U.A e pode ser utilizada para o entendimento da força da racialidade na cultura americana e também na brasileira, comparativamente. O artista em questão apresenta os mais variados casos de racismo ocorridos ao longo da história americana, o apartheid e as leis de segregação racial, bem como a condição do homem negro norte-americano. Ademais, também são apresentados aspectos da própria cultura negra, notadamente a arte e a música que tanta influência exerce sobre a cultura e a história dos E.U.A.

Ironia do Policial Negro (Jean-Michel Basquiat)



<https://piseagrama.org/extra/altares-do-sacrificio/>

Basquiat é um reconhecido artista urbano negro norte-americano que trabalha com representações do cotidiano conturbado das urbes estadunidenses e os conflitos sociais e raciais presentes nessa sociedade. Assim, através do grafite, o artista exerce seu poder de crítica, denunciando o racismo e enaltecendo a negritude. Dessa forma, a obra *ironia do policial negro* pode ser utilizada não só como exemplo da expressividade da arte negra, mas também como a própria denúncia de um racismo que coloca os negros como vítimas e ao mesmo tempo executores de instituições de estado notadamente racistas.

3. Debate sobre a construção da negritude e da identidade negra no Brasil, com a utilização dos materiais indicados abaixo.

➤ **Ser negro no Brasil.**

<https://youtu.be/yYJSbG7rETY>

➤ **O que é ser negro no Brasil?**

<https://www.youtube.com/watch?v=L6Hs-rxMjxM>

Nesta etapa deve-se abordar, com o auxílio dos vídeos indicados, a questão da negritude e da construção da identidade negra no Brasil. Assim, a partir das análises teóricas e dos depoimentos de pessoas negras, presentes nos vídeos, a discussão deve ter como foco as condições que os negros e negras enfrentam para desenvolver positivamente suas identidades no seio de uma sociedade racista como a brasileira. Neste momento, é recomendável lembrar os conceitos abordados anteriormente e compreendê-los à luz da condição dos afro-brasileiros e os efeitos que toda a construção consciente e inconsciente do racismo promove na existência da população negra.

4. Últimas reflexões e considerações sobre a identidade negra no Brasil, relacionando-a às canções, textos e obras de arte sobre os negros e produzidas por eles, indicadas abaixo.

Haiti (Caetano Veloso e Gilberto Gil) <https://www.youtube.com/watch?v=PShf2AzheIk>

A carne (Elza Soares) <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>

Negro Drama (Racionais MC's) https://www.youtube.com/watch?v=mrAT_xG-opk

As canções indicadas trazem importantes reflexões e denúncias acerca da condição de vida dos negros e negras brasileiros. Ademais, são um retrato teórico e prático de artistas que não só analisam o racismo, mas que o vivem na pele. Dessa forma, as canções podem sensibilizar os professores e professoras para a importância do combate ao racismo e a todas as formas de preconceito e opressão que impedem que seus alunos negros e negras possam afirmar suas identidades, seu corpo, sua cultura e sua história.

Ginástica da pele (Berna Reale)



<https://www.youtube.com/watch?v=SD2bC2aZRgU> / <https://www.youtube.com/watch?v=R70YiDvkOvk> / <https://revistatrip.uol.com.br/trip/berna-reale-apresenta-performance-artistica-e-expoe-o-racismo-no-sistema-carcerario-brasileiro>

Esta performance organizada por Berna Reale (que pode ser apreciada em vídeos presentes nos links indicados) apresenta um panorama dos abusos e violências que a população carcerária brasileira enfrenta. Além disso, a artista demonstra a face do racismo estrutural ao apresentar as características dos presos brasileiros que em sua maioria são pretos e pobres. Assim, esta representação pode ajudar na reflexão sobre o lugar que foi legado aos negros brasileiros desde a escravidão até os dias de hoje, qual seja, o da pobreza, da miséria, do subemprego, da criminalidade e da falta de assistência do estado, reverberando sobremaneira na forma como os negros e negras são vistos, pensados, representados na sociedade e confrontados com as imagens negativas sobre sua identidade.

Sugestões de materiais didáticos

Obras:

➤ Operários (Tarsila do Amaral)

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1635/operarios>

➤ Algumas obras de Petchó Silveira:

https://revistadesign.com/wp-content/uploads/2022/05/ocupacao_petcho_silveira_compressed.pdf

Músicas:

➤ **Mama África** (Chico César)

<https://www.youtube.com/watch?v=g3qHnRkX-f8>

Textos:

➤ **Sou Negro** (Solano Trindade)

<https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Sou-Negro.pdf>

➤ **Autobiografia** (Abdias do Nascimento)

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/11-textos-dos-autores/455-abdias-nascimento-autobiografia>

Filmes:

➤ **Medida Provisória** (2020 – Globo Play – Apple Tv - YouTube)

➤ **A cor púrpura** (1985 – HBO Max – Amazon Prime – Google Play - YouTube)

➤ **Cidade de Deus** (2002 – Netflix – Globo Play – Amazon Prime)

➤ **Django livre** (2012 - HBO Max – Amazon Prime – Google Play - YouTube)

➤ **Série: Guerras do Brasil** (2019 - episódio: universidade do crime - Netflix)

➤ **13ª Emenda** (2016 – Netflix)

Sugestões de leitura

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. Aprender a viver juntos: ensino de história e educação intercultural. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. (Orgs.). **Ensino de História: memória e identidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no Currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PEREIRA, Nilton Muller; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4a edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos, em nosso trabalho, que a identidade cultural dos alunos afro-brasileiros se constitui no seio de uma sociedade racista que constrói, por consequência, uma escola que também abriga e pratica o racismo. Isso significa dizer que os alunos negros e negras enfrentam toda a carga da discriminação e da tentativa de tornar seu jeito de ser, sua história, suas crenças e sua estética inferiores e invisíveis também na escola.

Sendo assim, a construção da identidade negra na escola torna-se um processo que pode vacilar entre a positividade e a negatividade por parte desses alunos classificados como “negros”. Ou seja, a força do racismo estrutural promove nos negros e negras o medo de assumirem o que são, levando-os a questionarem sua própria identidade e existência. Ademais, todo o processo que envolve a construção da identidade – linguagem, símbolos, história, cultura e política – no caso dos afro-brasileiros, possui uma carga maior dos perigos que levam os adolescentes a negarem sua condição biológica e também subjetiva, tornando-os alheios a sua própria negritude.

Dessa forma, constatamos que os alunos negros e negras enfrentam problemas específicos para construir suas identidades. Além do racismo efetivo enfrentado por esses alunos nas escolas particulares, lugar de nossa experiência profissional mais direta e concreta no ensino médio – que carregam a imagem de que são de alta qualidade, pois são caras e frequentadas por pessoas da classe média e alta – há objetivamente uma evidente desigualdade entre a quantidade de alunos brancos, que constituem a maioria e de negros, cuja representação é minoritária. Ora, isso demonstra para brancos e negros que existem lugares sociais distintos, cuja demarcação está pautada no binômio raça/etnia, sugere possibilidades de naturalização de tal divisão, como se esses lugares sociais de brancos e negros não resultassem dos processos de subjetivação e inserção subalterna dos negros e negras na sociedade brasileira. Então, os alunos negros sentem-se muitas vezes desconfortáveis e cheios de desconfiança, indagando-se sobre a aceitação e legitimidade de sua presença numa escola de maioria branca, perguntando-se se este é mesmo seu lugar.

Ademais, a carência de narrativas históricas que valorizem as culturas, as religiões de matriz africana também são um empecilho para a construção de identidades negras positivas, que enxerguem a si mesmas como detentoras do direito de existir por si mesmas, exercendo sua legítima diferença em relação as outras. Essas questões, e tantas outras discriminatórias e preconceituosas que a escola traz da sociedade e reproduz nos seus espaços, torna árduo e desértico o caminho de adolescentes afro-brasileiros para a aceitação de si mesmos, pois a

escola sequer apresenta para esses adolescentes aquilo que constitui sua história, sua cultura, seus valores, sua condição e a realidade em que vivem. Além disso, a escola também não oferece aos alunos negros e negras as ferramentas para construção de sua autonomia identitária, pois nega as discussões e os aspectos históricos que denunciam o racismo e a racialidade que os subalternizam. Assim, fica a indagação se é possível ser negro, no sentido político-identitário, nas escolas brasileiras, dado que as próprias escolas públicas, de maioria negra e pobre, parecem ainda não fornecer esses instrumentos de empoderamento de alunos negros e negras, pois o racismo – que é estrutural – não começa nem se esgota na escola, e esta convive com pressões diversas oriundas de setores e instituições sociais distintos.

A resposta para essa questão é que sim, é possível, apesar das muitas dificuldades, ser negro nas escolas brasileiras. Isso porque é uma questão cultural e, especificamente, política. O racismo, a racialidade, as classificações que inferiorizam os negros e negras são da esfera política, ou seja, negro é uma categoria política. Assim, pela ação política, prática e também teórica, no que tange o aprofundamento dos saberes acerca da população negra e do questionamento da própria ideia de raça, é que se pode desconstruir o racismo e as visões de mundo que naturalizam a subalternidade dos afro-brasileiros.

Nesse sentido, o ensino de história pode exercer um papel fundamental como promotor dessas ferramentas, para a construção positiva das identidades negras, pois a marca inequívoca da história é a sua capacidade de desmistificar, desconstruir e desnaturalizar visões fixas de mundo que congelam as identidades. Assim, iniciamos a resposta a nossa questão de pesquisa: qual a relação entre o currículo de história e a construção da identidade étnica de estudantes negros do ensino médio?

Entendemos que se a luta contra o racismo e em favor de novas possibilidades para os alunos negros é política, então o fio condutor da história – que não é uma narrativa una, sólida e imutável sobre do passado, assim como também não o é a construção da cultura – torna-se a alavanca capital para que esses alunos atuem politicamente conscientes do seu passado e do seu presente.

Podemos, assim, dizer que se o currículo forja sujeitos, o ensino de história pode forjar sujeitos autônomos e conhecedores do processo histórico responsável por construir os instrumentos teóricos e práticos que estabeleceram o racismo e a inferiorização das populações negras, sua cultura e suas identidades. Em outras palavras, o currículo de história, ao desassombrar o passado, confere aos estudantes afro-brasileiros a possibilidade de melhor compreender a sua negritude e afirmá-la sem medos ou receios.

Sendo assim, o ensino de história pode, ao desvelar o passado, demonstrar aos alunos negros e negras que as identidades não são um dado concreto da natureza, mas uma produção, uma invenção da cultura e da sociedade em que existem. Então, o estudo do processo histórico esclarece a forma como as identidades foram construídas, hierarquizadas, normatizadas e, por consequência, naturalizadas em determinadas sociedades e como esse fato influencia as construções identitárias no presente.

Assim, é pela consciência histórica que os adolescentes podem criar e recriar sua identidade, entendendo as posições identitárias, que também são políticas, a fim de construir novos sentidos para sua existência e questionar as categorias sociais e políticas historicamente consolidadas através das relações e disputas de poder. Ademais, poderão também compreender que essas categorias ditas fixas e imutáveis são convenções que reduzem os indivíduos “negros” a determinados aspectos sociais, políticos e biológicos para subalternizá-los e mantê-los sob controle para que os privilégios de dominação “branca” sejam mantidos.

Para tanto, o currículo de história deve ser pensado pelo professor e professora nos termos da contemporaneidade, pois é preciso ajustá-lo e interpretá-lo de acordo com a sociedade pós-moderna em que vivemos. É imprescindível ao professor e professora de história a compreensão das atuais abordagens historiográficas e a concepção pós-moderna não só da história, mas da cultura e dos processos de construção identitária que leva em conta o conceito de diferença como desconstrução das categorias fomentadas pela modernidade.

Reafirmamos, assim, a percepção de que não só o papel do currículo formal de história, mas também o do professor e professora de história são fundamentais na construção da identidade dos alunos, aqui, especificamente, de alunos afro-brasileiros. Então, se a concepção pós-moderna de história a entende como uma construção, como um discurso que é criado e recriado no presente e para o presente, podemos refletir sobre o papel da história como linguagem, como um discurso sobre o passado que o professor e a professora de história transmitem aos discentes.

Assim, nosso entendimento que nós professores e professoras devemos nos apropriar dos conceitos de identidade/diferença e de história como narrativa construída e transmitida pela linguagem a fim de que possamos perceber a importância e os perigos que um discurso, tanto sobre identidade, como sobre o passado não conectado com o presente pode acarretar aos aprendizes.

Assim sendo, é recomendável que como docentes de história reflitamos sobre nós mesmos e sobre nossas práticas, ideias e discursos, pois uma parte considerável da percepção que temos da constituição das identidades e das categorizações da modernidade resultam do

nosso modesto conhecimento sobre a construção dessas categorias e da ausência de uma permanente revisão de pensamentos, posicionamentos binários e ideológicos.

Essa pouca inclinação para o descentramento das identidades e desconstrução de metanarrativas que elevam os muros da falta de entendimento entre as pessoas, reverbera na fala e no comportamento dos professores e professoras em sala de aula. Esse fato, por si só, carrega um peso significativo na percepção dos alunos sobre o processo histórico, as relações de poder e constituição das identidades.

Consideramos, então, que uma pedagogia que preza pela diferença, no sentido de tratar e demonstrar as identidades de forma fluida, relacional, inventiva, não essencialista e constituída no espaço-tempo social e cultural pode promover uma construção identitária negra positiva, valorizando os aspectos que envolvem a construção da história e dos saberes das populações negras, desmistificando e desconstruindo os preconceitos que ainda pairam sobre o desenvolvimento da negritude dos alunos afro-brasileiros.

Por fim, reiteramos que um currículo de história que consagre a história, a cultura, a religião e os saberes das populações afro-brasileiras somado a uma prática docente que busque aparatos teórico-pedagógicos para que os pressupostos da aprendizagem e da disciplina de história sejam satisfatoriamente consolidados pelos docentes poderá contribuir com o descentramento das identidades e a construção positiva da negritude dos alunos negros e negras.

Recordamos ainda as lições de Paulo Freire que nos exorta a entender a educação não como transmissão de informação, mas como aparato político para a autonomia dos alunos. Assim, se os professores e professoras de história entenderem a educação como um princípio, como o fim último de suas ações, como o sumo bem a ser perseguido, tornarão sua prática e seu conhecimento teórico o leito do rio que guiará seus aprendizes à liberdade, ao senso crítico e a construção de suas identidades de forma positiva, descentrada, desnaturalizada, fluida, livre, desmistificada e desassombrada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. 2ed. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte (MG): Letramento 2018.
- BARROS, José Walmilson do Rêgo. **O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Recife, 2018.
- BATISTA NETO, José; FREIRE, Eleta de Carvalho. Questões sobre a formação de professores: profissionalização, formação e feminização/femilização. **Debates em Educação**. Maceió: V. 5, nº9 jan-jun., 2013. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/741/640>. Acesso em: maio, 2023
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999
- BERGER, Peter L., LUCKMAN, Thomas. **A construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004
- BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. Jan-abr 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em maio de 2023.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: .
- _____. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- CAMPOS, Álvaro de - **Livro de Versos**. Fernando Pessoa. (Edição crítica. Introdução, transcrição, organização e notas de Teresa Rita Lopes.) Lisboa: Estampa, 1993.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Janeiro-Março 2016. 32, n.01, p. 15-34.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. Aprender a viver juntos: ensino de história e educação intercultural. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. (Orgs.). **Ensino de História: memória e identidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CRESPO, Fernanda Nascimento. **O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016.

DAMATTA, Roberto Augusto. **O que faz do Brasil Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução: J.M. de Toledo Camargo. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

FARGE, Arlete. **Lugares para a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e introdução de Roberto Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias de. “Papai, para que serve a história?”: funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros. **Tempos Gerais**. UFSJ, 2015, n. 7, p. 57-69. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/temposgerais/article/view/1706>.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Tradução: Álvaro Cabral. 16.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JAPIASSU, Hilton **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999, p. 125-138. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006> . Acesso em: 8 jan. 2021.

LE MOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LOUREIRO, Luciano Corrêa. **Teatro Cômico e Musicado: uma abordagem histórico-cultural para oficinas em sala de aula (1910 – 1930)**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Centro de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, 2016

LOURO, Guarcia Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2.ed. rev. Ampl. – Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. 2ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MOISÉS, Massaud. **Fernando Pessoa: o espelho e a esfinge**. 3 ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 15-38. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no Currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PEREIRA, Nilton Muller; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra história:** imaginando o imaginário. Rev. Bras. Hist. São Paulo. Vol. 15, nº 29 – p. 9-27, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESSOA, Fernando. **Obra poética de Fernando Pessoa.** Vol. 2. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PIMENTEL, Angela Rodrigues Dias; FORDE, Gustavo Henrique Araújo. Boaventura de Sousa Santos e a educação. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES: jul./dez. 2011, v. 17, n. 2.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: _____. (Org.). **Novos temas nas aulas de história.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

REALE, Giovanni. – ANTISERI, Dario. **História da filosofia:** de Nietzsche a Escola de Frankfurt - v. 6 [tradução Ivo Storniolo]. - São Paulo: Paulus, 2006. - (Coleção história da filosofia).

_____. **História da filosofia:** de Freud a atualidade. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.

REIS, José Carlos. **História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

REY, Fernando Luiz Gonzáles. **O social na psicologia e a psicologia social:** a emergência do sujeito. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo:** reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

RIBEIRO, Elyneide Campos de Souza. **O Currículo de História e a lei nº 10.639/2003:** as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia/TO. Dissertação. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestrado Profissional em Ensino de História. Tocantins: 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade.** Jan-jul 2001, v.26 (1). p.13-32.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** 3 ed. São Paulo: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa; OLIVEIRA, João Marcos Veiga; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos para ANPEd/Brasil. **Revista Brasileira de Educação:** 2019, v. 24 e 240053

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA: Reflexões sobre ensino de história e consciência histórica.** Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Ensino de História. Bahia: 2018.

SANTOS, Sherol dos. **História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado Profissional em Ensino de História. Porto Alegre: 2016.

SILVA, Bárbara Belanda Benevides da. **O Ensino de História para turmas de segundo ciclo em Nova Olímpia – Mato Grosso (1998-2018).** Dissertação. Universidade do Estado do Mato Grosso. Mestrado Profissional em Ensino de História. Mato Grosso: 2020,

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo e Identidade Social territórios contestados Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 4a edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 3 edição – Belo Horizonte: Autêntica 2010.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Coleção Estudos culturais em educação, no. 4. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Wallace Rodrigo Lopes da. **O teatro de rua em Janduís/RN: constituindo a identidade do lugar e motivando uma abordagem prática de ensino de história local.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado Profissional em Ensino de História. Rio Grande do Norte: 2020.

SOUZA, Quincas Rodriguez de. **O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica.** Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro: 2016.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. Na oficina do livro didático: aspectos para a discussão de um documento relevante para as análises de ensino de história. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.). **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002

VIEIRA, Carine de Oliveira. **Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História.** Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro: 2016.