



O RACISMO E A RECONFIGURAÇÃO NARRATIVA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

WARLEY DA COSTA*¹

O presente artigo está inserido no debate em torno da reeducação das relações étnico-raciais e sua relação com a história ensinada. Nas últimas décadas, as mudanças introduzidas nas propostas curriculares da disciplina História referentes à inclusão dos conteúdos da História da África e da Cultura afro-brasileira a partir da implementação da Lei 10.639/2003, impuseram mais um desafio epistemológico a ser enfrentado pela discussão do conhecimento histórico escolar e de como ele vem sendo significado nas propostas curriculares desta disciplina. Fruto das demandas políticas que marcam a nossa contemporaneidade e que trazem à tona as configurações hegemônicas das lutas identitárias em disputa nos currículos escolares, este debate é profícuo para se pensar o processo de recontextualização do conhecimento histórico escolar.

Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo analisar as reconfigurações narrativas de estudantes de ensino médio de uma escola da Rede estadual do Rio de Janeiro² em meio ao debate sobre o racismo em diálogo com a teorização do discurso (LACLAU e MOUFFE, 2004) e a Teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 2009). Vale ressaltar, que considero para este estudo a especificidade do caráter epistemológico do conhecimento histórico escolar validado pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, neste caso os alunos da rede pública. Neste contexto, visou observar como o tema “racismo” se articula com os conceitos basilares da história escolar. Os fragmentos discursivos, selecionados em um grupo focal realizado com a turma do último ano, apontaram algumas questões para se pensar as tensões epistemológicas e axiológicas que envolvem a produção e a mobilização do conhecimento histórico que está sendo ensinado na escola na atualidade, dentre elas: Como os novos fluxos identitários têm sido tratados nas propostas curriculares neste campo de conhecimento, particularmente o de sua versão escolar? De que forma o debate sobre o racismo, ponto de pauta central para a incorporação desses conteúdos no currículo de história, passa a ser incluído objetivamente em meio a outros conhecimentos históricos validados como objeto de ensino? Qual é a relação entre a dimensão axiológica

¹* Professora Doutora de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ.

² O acervo empírico privilegiado para este artigo é fruto do trabalho de campo realizado durante a pesquisa da minha tese (COSTA, 2012).



(fluxos de valores e atitudes) e a dimensão epistemológica do conhecimento histórico escolar (fluxos de cientificidade) percebida nas falas dos estudantes?

Essas e outras questões norteiam esse texto que está organizado em dois eixos principais, no primeiro me debruço sobre o processo de incorporação da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares como desdobramento da luta do movimento negro; no segundo, tomando como suporte os depoimentos dos estudantes do ensino médio em seu final de curso, analiso as dimensões axiológicas e epistemológicas envolvidas neste processo específico de produção de conhecimento escolar.

O racismo na escola: o clamor do povo negro

Num país cujos donos do poder descendem de ex-escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recreação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial.

Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania.

O fragmento acima, que inicio esta seção, faz parte do documento apresentado pelo Movimento Negro Unificado (MNU) ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso em 20 de novembro de 1995 e lhe foi apresentado durante a *Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida* durante as comemorações dos 300 anos da morte do personagem. O documento revela um período de luta do Movimento Negro pela ocupação dos espaços institucionais, incluindo aí a escola. O clamor desses grupos, pela “universalidade da cidadania”, tem o intuito de minimizar as diferenças/desigualdades entre os grupos e reivindica uma ação política do Estado mais contundente em relação à estigmatização do “povo negro”, conclamando a participação institucional na luta. A pauta de reivindicações é pertinente no momento da efervescência dos debates em torno das reformulações curriculares no Brasil, haja vista que o processo de elaboração dos PCNs e da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LBDEN 9394/96) data dessa década.

Em um segundo fragmento do documento em tela, o discurso político se esforça por incluir, a partir de um “amplo arco de força”, a questão racial na agenda dos problemas nacionais:



Sem prejuízo da pluralidade de concepções e ações políticas, coloca-se hoje, para a militância que combate o racismo, o enorme desafio de priorizar os anseios e os interesses maiores da população afro-brasileira, através da formação de um amplo arco de força e aliança capaz de pautar a questão racial na agenda dos problemas nacionais. (p. 4)

As narrativas dos “subalternizados” revelam o sentido de uma negociação agonística, à medida que não se trata de substituir uma agenda política por outra, mas sim subverter a agenda que não prioriza os grupos em questão. O foco do documento encaminhado ao então Presidente da República exige ações de combate ao racismo, tema que se torna, segundo seus autores, fundamental se pensar os problemas nacionais e, por tabela os problemas educacionais. Neste caso, considerando o currículo como uma arena de conflitos, podemos identificar neste movimento reivindicatório, estratégias de lutas hegemônicas mobilizadas na produção e disputas de sentidos de “negro” nos currículos de História e dos processos de identificação reconfigurados no espaço escolar. “O clamor do povo negro” por uma ação positiva do Estado, vai além da institucionalização do tema em sua agenda, mas sim de sua escolarização e normatização.

Segundo na esteira da luta dos movimentos sociais, no âmbito da educação, em 2003 foi sancionada pelo presidente Lula Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos de educação básica, alterando o artigo 26 da LDBEN. A Lei estabeleceu em 2004 as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Em 2008, a Lei 11.645 alterou a anterior ao incluir no mesmo artigo da LBDEN a “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Em 2010, as resoluções CNE/CEB de números 4 e 7 reafirmaram a legitimidade dos “conteúdos programáticos” referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros referenciados pelas leis anteriores.

A obrigatoriedade do ensino de história da África trazida pela citada Lei e normatizada pelos pareceres e resoluções, trouxe à tona uma mobilização do campo educacional, emergindo então diferentes tensões e problemáticas, afetando a sociedade e o campo educacional como um todo. Tanto o ensino básico quanto o ensino superior foram mobilizados em busca de novas políticas educacionais mais condizentes com as demandas em tela naquele momento. A implementação da Lei 10.639/2003 para o ensino básico, antes mesmo das disciplinas específicas para essa temática estarem inseridas nas grades curriculares das universidades, surpreendeu os sujeitos das diferentes esferas de escolarização. Talvez essa seja uma das razões que expliquem o fato de o saber mobilizado para a produção do



conhecimento escolar “História da África e da cultura afro-brasileira”, ter inicialmente se voltado para os saberes dos movimentos sociais, como referência, e não exclusivamente para o saber acadêmico (vide os textos da Lei e das resoluções citadas). A inversão desta ordem, histórica e socialmente “naturalizada”, na qual os saberes das disciplinas acadêmicas são referências quase exclusivas para a legitimação do saber escolar, é um traço interessante da forma específica de gestão das demandas da diferença pela escola na área da disciplina de História e que nos interessa especialmente para este estudo. Desse modo, podemos inferir que tais demandas expressas no campo político, a partir de reivindicações junto ao poder público, afetaram definitivamente o campo educacional e currículos da educação básica e configuraram-se como mais um desafio para a escola e para a produção curricular de um modo geral. Uma vez reconhecida a importância da introdução dessas temáticas na escola, como legitimá-la como conhecimento escolar? De que forma o debate sobre o racismo, passa a ser incluído objetivamente em meio a outros conhecimentos históricos validados como objeto de ensino? Como os conteúdos de história e cultura desses grupos historicamente “subalternizados” (BHABHA, 1998), são assegurados e legitimados nessa esfera de “problematização”, a noosfera³ (CHEVALLARD, 2009)? Quais seriam os saberes de referência mobilizados para a produção e elaboração desse conhecimento quando escolarizado? Essas entre outras questões se apresentam como desafios a serem enfrentados nesse estudo a partir dos fragmentos discursivos dos estudantes do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro que foram interpelados em sua trajetória estudantil pela temática da cultura afro-brasileira. A superfície textual analisada, reproduzida pelos discentes, se configura como processos discursivos em meio a disputas por fixações de sentidos hegemônicos de saberes considerados escolares (ou não).

O racismo e a cultura afro-brasileira e o conhecimento histórico escolar

Como anunciado na introdução deste estudo, o seu objetivo central foi analisar as reconfigurações narrativas de estudantes de ensino médio de uma escola da Rede estadual do Rio de Janeiro em meio ao debate sobre o racismo provocado por grupos focais realizados ao final do ano com a turma da terceira série. Considerei, para este estudo, a especificidade do caráter epistemológico do conhecimento histórico escolar validado pelos sujeitos envolvidos

³ Para Chevallard, a noosfera “evidencia a emergência de instituições dos saberes” (2009, p. 214), ou seja, é a interface entre a sociedade e as esferas de produção de saberes (leis de ensino, currículo oficial, política do livro didático), configurando-se como um espaço de conflito. (COSTA, 2012)



nos processos de ensino-aprendizagem, no caso, os alunos, observando como o tema “racismo” se articulou com os conceitos basilares da história escolar.

Como fio condutor deste artigo, mobilizo as reconfigurações dos alunos materializadas em seus depoimentos nos grupos focais nos quais me apontaram algumas questões para se pensar as tensões epistemológicas e axiológicas que envolvem a produção e mobilização do conhecimento histórico que está sendo ensinado na escola na atualidade.

O grupo focal como instrumental metodológico foi crucial para essa pesquisa pois funcionou como agregador do grupo de estudantes bem como instrumento de avaliação das práticas a que os mesmos foram interpelados durante o curso do ensino médio nas atividades das aulas de História; contribuiu para efetivar uma rememoração de suas vivências na escola; como uma atividade coletiva, foi possível observar a tessitura das tramas das narrativas coletivas que foram construídas durante essa dinâmica, a partir das reconfigurações narrativas individuais que se sobrepuseram.

Ao ouvir em lócus as narrativas dos alunos, tive que considerar que o grupo focal como uma prática discursiva deixava emergir as sutilezas impostas pela imprevisibilidade dessa ação. Ao ouvi-los em áudio no momento da transcrição, percebi a presença não somente dos interlocutores presentes, mas também de outras vozes, como as da professora, dos autores de livros, dos realizadores de filmes, dos formuladores das Diretrizes Curriculares, dos ativistas do Movimento Negro.

Os fragmentos aqui selecionados para a análise foram suscitados pela seguinte questão central: “Ao longo de três anos nas aulas de História, identifique um acontecimento/atividade que mais lhe marcou. Por quê?”

Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à presença forte e um discurso de crítica ao racismo, ao preconceito racial, em particular ao negro em nossa sociedade. O fragmento selecionado e o curto diálogo reproduzido em seguida, parece ilustrativo dessa afirmação.

Marcante? Ahhh, o preconceito racial ainda é maior que tudo. Maior que tudo, que sexo, que de pessoa. Pra começar você uma pessoa da raça negra você nunca fala que ela é negra, fala “Ahh, é preto, é escuro”, então já começa por aí. (Grupo Focal – Renato Maciel)

Então dá pra perceber que a gente aprendeu muito sobre preconceito. Ela doutrinou bastante do primeiro até agora em relação ao preconceito e da valorização que o ser humano deve ter para não sofrer esse tipo de preconceito. Uma das palavras que ela mencionou, ela diz que os personagens mudaram mas o tempo é o mesmo, ou seja, o preconceito continua o mesmo. (GF – Cesar Augusto)



- “Acho que num me lembro bem, mas o que mais marcou foi a do preconceito, (...)”. (GF-)

- Outras atividades também, pô, várias coisas, se eu ficar aqui puxando o primeiro ano quando eu comecei a assistir a aula dela, é muita coisa, então a do quilombo para mim foi fundamental que eu observei bastante, a dança, a *língua* deles ainda não é totalmente português, é uma língua enrolada, quase não dá para entender. Foi muito interessante para mim. (GF– Leandro Cesar)

A questão do preconceito racial aflorou com muita força nesse encontro, que, segundo os/as alunos/as, foi um dos pontos centrais abordados pela professora em aula: “E ela sempre toca na mesma tecla, preconceito contra negro.” (Tania Batista). O assunto emergiu durante a conversa várias vezes, tanto para explicar qual foi o “conteúdo marcante” da disciplina História, mas também como um pretexto para falar da presença forte e da vivência do preconceito racial em seus cotidianos.

Já aconteceu uma coisa comigo quando eu era bebezinha., minha mãe conta essa história pra mim. **Minha mãe é bem mais moreninha do que eu.** Meu pai é branco. Uma vez ela foi passear comigo lá na praia em Niterói, porque a gente morava em Niterói. Ai eu como tinha aqueles olhos azuis, bebe ainda, loirinha... **agora eu fiquei morena.** Ai uma vez uma mulher passou assim e disse: “vem cá, você é a babá dela?” porque ela era.... entendeu? Ai meu pai disse “Não, ela é a mãe dela”. Porque pensou que minha mãe era a babá entendeu? Meu pai perguntou “Porque ela é preta, porque ela é escura e é negra? Qual o problema, ela não pode ser mãe de uma menina branca de olhos azuis?” (GF – Mônica)

Eu viajei agora pra minha cidade e eu tenho um sobrinho que ele agora é o xodó da casa **e ele é bem pretinho.** Eu falo que ele é filho do Juruna, do índio. Cabelo lisinho ai eles cortam a franja... ai chegou meu outro primo do interior, branquinho, todo gordinho, ai o menino foi falar com ele ai ele “O vó, ele ta me sujando”. **Meu outro primo criou nojo dele.** Eu fiquei chocada com aquilo. Eu disse “Tia ele é assim com quatro anos, imagina quando ele crescer”. (GF – Mara Lucia)

Eu falei “Se vocês não cortam isso agora não conseguem mais”. Tem que abrir mais a mente, porque depois ele pode sofrer muito por causa disso também. Mas assim, se ele tiver adulto e agir desta maneira pode sofrer também. Falar isso com alguém e alguém não gostar. Foi cumprimentar ele e ele disse “vó, ele ta me sujando” só porque o garoto encostou-se a ele. E meu sobrinho é pretinho pretinho, muito lindo ele. E a gente vê cada coisa, acha que é só na rua que pode sofrer mas não, até mesmo dentro de casa, dos próprios parentes. (GF – Mara Lucia)

A temática do preconceito também serviu para trazer à tona, nesse plano de reconfiguração, outras marcas de preconceito com os quais eles são confrontados, como assinalam os fragmentos discursivos abaixo:

Eu acho que o preconceito tem crescido muito in da cidade grande, tem crescido muito **contra o pessoal nordestino.** Porque a cada lugar que a gente vai a gente ouve um preconceito. No trabalho, na rua, onde a gente está a gente ouve. Principalmente no trabalho. O pessoal vê o nordeste assim como uma coisa ruim, uma coisa que não é bem vinda. (Julia Maria)



M: O pessoal em vez de te chamar pelo nome te chama “Ô Paraíba!”

Há pouco tempo recente, vocês estavam falando em relação aos nordestinos, aí eu acho que os alunos que estão aqui não observaram, mas eu observei e essa professora agiu assim com um pouco de preconceito. (...) Mas realmente a gente sofre sim, não só porque a gente mora em comunidade não, mas todo mundo sofre bem o preconceito. É uma coisa assim que não tem como fugir, não tem jeito. Você pode ter todo o dinheiro do mundo e quando vai a determinado local você vai sofrer determinado preconceito.

Os depoimentos acima podem ser tomados como um retrato da permanência do racismo em nossa sociedade bem como uma amostragem contundente das lutas de significação identitárias, reafirmando desse modo a pertinência da busca de estratégias para subverter as cadeias de equivalência que contribuem para a reprodução das relações hegemônicas. Entre as estratégias de subversão no âmbito de uma cultura escolar e em particular no âmbito do currículo de história, essa análise vem apontando tanto as potencialidades como os limites de uma abordagem didática que privilegie as dimensões axiológicas em detrimento das dimensões epistemológicas. Dito de outra forma, podemos observar, a partir das reconfigurações narrativas acima sobre a história ensinada, que os conteúdos históricos e os valores axiológicos estão desarticulados e/ou desequilibrados nas cadeias de equivalência definidora de conhecimento escolar. Há uma predominância dos discursos que revelam os valores, o cotidiano, em detrimento dos conhecimentos da disciplina propriamente dita.

Os depoimentos produzidos nos grupos focais tendem a reiterar as potencialidades e limites já abordados nas análises até aqui. Encontramos vestígios de um diálogo com os discursos produzidos pela comunidade disciplinar de historiadores, em particular os que veiculam uma abordagem historiográfica da história da África inspirada nas novas propostas em um movimento de positivação da história dos afro-brasileiros no discurso político do movimento negro, pela “valorização positiva da diversidade étnico-racial”⁴ ou ainda entre uma das determinações das Diretrizes Nacionais em que a história da África não seja abordada como uma história “(...) só de denúncia da miséria e de discriminações que atingem o continente (...)”. (MEC, 2004) são perceptíveis, mas escassos, como apontam os fragmentos a seguir:

Tinha gente que não sabia, que chamava a África de país, que não sabia que a África era continente e que a maior parte da população está quase se igualando a África. (GF – Elizabeth Correa)

⁴Carta ao Presidente Fernando Henrique, 1995, na Marcha Zumbi dos Palmares.



E outra coisa, **a gente vê que lá é um país rico sabe?** Que tem um outro lado que é uma desgraça, a pobreza, **mas a gente acha que é tudo pobre mas não! Tem um lado deles que é riquíssimo e** eu não estava por dentro disso e eles só veem aquelas criancinhas... (GF– Ana Assis)

De uma maneira geral, as falas apontaram o impacto das aulas de História ao longo de três anos de escolaridade no ensino médio na problemática do preconceito racial. Essas reconfigurações traduzem como esses sujeitos foram afetados pela história do Brasil ensinada no domínio de seus valores. Tendo em vista a cadeia de equivalência hegemônica na qual se articulam África-negro-preconceito-racismo, esse tipo de incorporação no currículo de História tende a ter um potencial de subverter essa lógica e desse modo não deve ser negligenciada. Potencial, no entanto, que tende a ser insuficientemente explorado quando não assume como desafio deslocar essas fronteiras também no plano epistemológico.

Assim, esses depoimentos podem ser vistos como emblemático, assumindo um papel importante nessas lutas de significação, na medida em que mobilizam a visão crítica dos alunos, entretanto, defendendo que eles não devem ser considerados como pontos de chegada de um processo de ensino-aprendizagem na área de história.

Do mesmo modo, alguns depoimentos, como os selecionados abaixo, podem servir de exemplo para avaliar o impacto do preconceito racial na forma desses sujeitos significarem sua experiência temporal como alunos de história.

Muitas vezes, os vídeos que ela passou para gente, da África, a gente sabia o que acontecia mas nunca tinha visto assim uma coisa tão real, (...) **e também a forma como ela bordou o preconceito, preconceito racial, preconceito de cor, sexo, sobre tudo isso ela mexeu com a gente para fazer debate, discutir, quer dizer, nós entramos realmente na história. Antigamente a história era dada como?** Você ficava lendo um livro o tempo inteiro, lendo várias páginas e depois tem que fazer uma prova... **o método dela é totalmente diferente, você não precisava ficar decorando o texto, ela passava para você através da explicação dela, falando, fazendo você se interessar pela história.** Só na sala de aula você já conseguia fazer a prova dela com muito conteúdo (GF – Mara Lucia).

A despeito das razões apontadas para essa relação positiva com a disciplina História, a análise aponta um avanço na reflexão temporal desenvolvida pelo grupo de alunos/as, que merece ser destacado. No entanto, esses mesmos depoimentos apresentam vestígios dos limites apontados para esses avanços e que tendem a enfraquecer a potencialidade subversiva das reconfigurações. Esses limites podem ser nomeados tanto pela presença de traços de diferentes discursos que participam da configuração narrativa da história-ensinada a que esse



grupo teve acesso, como pela ausência de uma incorporação de fluxos de cientificidade dessa área disciplinar potentes para sustentar as reflexões.

Em relação ao primeiro aspecto levantado, e a título de exemplo, foi possível apontar a presença de vestígios de matrizes historiográficas tradicionais e já combatidas tanto no campo da teoria da história como da historiografia escolar. Refiro-me, por exemplo, à fala do aluno abaixo que reatualiza, por meio de Mandela, a figura do herói, defensor dos discriminados que assume individualmente a responsabilidade pelas mudanças sociais.

Então, muita coisa eu aprendi sim, Nelson Mandela foi um filme que eu nunca tinha visto e vi aqui alguns filmes que tem passado... e Nelson Mandela também, quando mostra ele sendo presidente, julgado por ele ser negro, e tem todo esse preconceito, mas em nenhum momento ele desistiu de ser presidente e por naquele povo que não existe preconceito. (GF– Cesar Augusto)

Quando questionado pela mediadora se o enredo do filme *Invictus* tem a ver com os conteúdos de História, outro aluno responde:

Não. O início é assim relacionado à história. Agora vai chegando no final do filme perde todo o contexto, não tem mais graça nenhuma. Foi bom que a gente conheceu um pouco a história de Nelson Mandela. (GF– Davi)

Em termos do segundo aspecto, ausência de uma incorporação de fluxos de cientificidade dessa área disciplinar, chamo a atenção para o aprendizado da reflexão temporal no e com o tempo, que, como sustentado ao longo desse estudo, considero como o elemento estruturante da ciência histórica. O desafio consiste em fazer com que todo esse esforço no trabalho contra o preconceito não se enfraqueça quando incorporado em uma reflexão onde passado e futuro se fundem em um presente onde o preconceito é vivido diariamente e que não vê possibilidades de mudança, como é possível ler no desabafo da aluna Tânia:

E ela sempre toca na mesma tecla, preconceito contra negro. Que é o que ela sempre fala, a gente fala, fala, fala, mas a sociedade continua a mesma. Mudou? Não mudou, continua a mesma coisa. Passa na televisão que ta tudo legal, mas não ta. Então na rodinha que muitos falaram, eu sofro preconceito, isso já aconteceu muito comigo, então continua, não mudou! (GF– Tania Souza)

Desafio que não me parece impossível quando registramos depoimentos como que se segue, e no qual percebemos os sentidos de passado, presente e futuro recompostos e reinventados, se articulando em meio às narrativas históricas do nosso presente.

Eu observo isso também, eu gosto muito de história desde o primeiro ano do ensino fundamental e procuro entender bastante de história. (...) E a Ana vem **mexendo assim, no fundo do baú**, buscando aquela trajetória lá do fundo e incentivando a



gente, vendo que é. Ensinou a gente o que **a gente pode se, transformar o futuro, pô, agir dessa forma assim, se não deu certo no passado, vai continuar dando certo não?** Então como mudar? Então serve muito de reflexão para gente, o **que deu certo no passado que pode dar certo agora** e o que deu errado que a gente não pode continuar nos erros deles lá, entendeu? Então, isso me ensinou bastante, eu achei muito interessante, cada vez mais vou me empolgando em história... (GF–Leandro Cesar)

Algumas aproximações finais:

Com base nas apostas que investi neste pequeno recorte, e reconhecendo a especificidade do conhecimento histórico escolar, tanto em sua dimensão epistemológica, como em sua dimensão axiológica, busquei problematizar, a partir das configurações narrativas dos estudantes, os processos de significação que envolvem “a questão identitária racial”, como uma demanda do nosso tempo, que interpela a alteridade, afirmando ou não a autenticação de determinados grupos sociais; e os processos de significação do conhecimento escolar, tratando-se da fronteira do que é e não é escolar. Essa discussão traz como pano de fundo a teorização da transposição didática que, como uma prática articulatória, me permitiu trabalhar nesses horizontes textuais a dimensão axiológica e epistemológica dessa área disciplinar.

Dito isto, e, em meio às disputas por sentidos de negro nos processos de significação nos currículos escolares, reafirmo a importância do debate acerca das políticas de currículo, que são permeadas por relações de poder quando se trata de pensar o processo de seleção, organização e consumo dos conteúdos escolares (MACEDO, 2004). Nesta perspectiva, pensar o currículo como “um território de multiplicidades de todos os tipos” (ALVES, 2002) nos dias de hoje, em que apesar da vontade de regulação dos poderes “tudo vaza e escapa” (idem), como nos instiga a autora, não é um desafio tão fácil de enfrentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Marilucy. Diferença em si no currículo. **Anais da XX Reunião da ANPED**, GT 12, ano 2002.

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

BRASIL.MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 23/4/2011.



BRASIL.MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/1_db.pdf Acesso em 23/04/2011.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber esnseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 3ª ed., 2009.

COSTA, Warley. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de história**. Rio de Janeiro: PPGE-UFRJ. Tese de Doutorado.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado História: A disciplina de História nas tramas da didatização**. PUC- RJ, Rio de Janeiro, 2003. (Tese de Doutorado)

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, p.109-118, 2001.