

FLUXOS DE SENTIDOS DE NEGRO RECONTEXTUALIZADOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Warley da Costa

Resumo

O presente artigo se insere em meio a discussão do conhecimento histórico escolar e como ele vem sendo significado em meio às mudanças introduzidas nas propostas curriculares dessa disciplina, particularmente em relação às questões étnico-raciais. O objetivo do trabalho visa responder a seguinte questão: Para a implementação dos conteúdos sobre a história da África e dos Afro-brasileiros no currículo de História, quais são os saberes de referência, acionados no processo de transposição didática, vista aqui como uma prática articulatória no contexto discursivo da pesquisa? As bases da perspectiva teórica que ora apresento se situam na Teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004), buscando o entendimento das estratégias culturais mobilizadas na produção e nas disputas de sentidos de “negro” nos currículos de História, e na Teoria da transposição didática de Chevallard (2009), trazendo a problematização em torno da produção do conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; processos de identificação; conhecimento histórico escolar; identidades étnico raciais.

FLUXOS DE SENTIDOS DE NEGRO RECONTEXTUALIZADOS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Produzir conhecimentos é operar no universo de significados, é atribuir sentidos aos fenômenos naturais e sociais. (GABRIEL, 2008, p.227)

A temática desenvolvida neste artigo se insere em um processo de aprofundamento das questões exploradas na contemporaneidade entre ensino de História e produção de identidades étnico-raciais. Nas últimas décadas no Brasil, a questão identitária tem estado presente nos debates do campo educacional e nas políticas curriculares dessa área disciplinar, trazendo à tona os embates que traduzem as demandas políticas dos movimentos sociais, inscritos no contexto social da atualidade. Trata-se, de certa forma, de momentos de mudanças, rupturas e desafios inerentes à passagem do século XX para o XXI ou ao que se costuma ser chamado de pós-modernidade. São os “tempos pós” que, nas palavras de GABRIEL (2003, 2008), tempos de incertezas, de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural e, conseqüentemente, tempos de novas demandas políticas.

Nesta “nova ordem” de instabilidade, pautada nas transformações provocadas pelo processo conhecido como globalização, as noções de tempo/espaço são afetadas à medida que

diferentes áreas do planeta são atingidas simultaneamente pelas transformações. As identidades nacionais são colocadas em xeque, tornando opacas as fronteiras numa tentativa pretensa de homogeneização global. Simultaneamente, como efeitos da globalização, o que se tem observado é a emergência de novos grupos étnico-raciais, e com eles a eclosão de movimentos sociais de grupos até então denominados minorias. Desse modo, o conceito de identidade, “crise de identidade” e produção da diferença (HALL, 1992), embora seja, segundo Hall (2000, p. 111), “um desses conceitos que operam sob rasura, ainda encontra-se em pauta nas discussões das lutas hegemônicas como estratégia reivindicatória de diferentes grupos culturais”. As identidades antes compreendidas como estáveis e imutáveis são agora instáveis e fluidas.

(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2005, p.7)

Assim, o sujeito constituído por sentidos predefinidos, em identidades “puras”, recorrendo às raízes “ancestrais”, entrou em declínio, dando espaço às identidades abertas, inacabadas, do sujeito pós-moderno. Nesta perspectiva, ele seria constituído por meio de processos de identificação e significação contingentes que se desenvolvem em meio às lutas hegemônicas.

Entendo assim, que os processos de produção de sentidos, incluindo aí as ações, o que, no entendimento de Laclau e Mouffe (2004)¹ tem sido chamado de discurso, mostra-se potencialmente fértil para o entendimento das estratégias culturais mobilizadas na produção e nas disputas de sentidos de “negro” nos currículos de História e dos processos de identificação reconfigurados no espaço escolar. Neste sentido, a problematização em torno da produção do conhecimento histórico escolar e sentidos de negro no currículo como discurso, se faz necessária. A citação que inicio este texto expressa de forma significativa a perspectiva teórica que me apropriei para a escrita deste artigo, para pensar nos sentidos de negro que são produzidos, reconfigurados e hibridizados nas aulas de História, objeto aqui de minha análise, situada nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas dos autores supracitados.

Ampliando a discussão e apostando no debate no campo da educação, aproximo-me das discussões em torno dos processos de didatização, apostando nos fluxos de sentidos que se fecham no campo discursivo, ensino de História, trazendo as contribuições da teoria da

¹ Ernesto Laclau, cientista político argentino, é professor da Universidade de Essex (Grã-Bretanha), junto com Chantal Mouffe, cientista política que se dedica aos estudos sobre pós-feminismo.

transposição didática (CHEVALLARD, 2009) por reconhecer a potencialidade social e epistemológica do saber histórico escolarizado.

A questão da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar ganhou corpo como objeto de pesquisa para esse campo do ensino, aquecendo os debates entre os pesquisadores das áreas da Educação e da História. Neste sentido, a apropriação dos estudos que giram em torno da compreensão do processo de construção dos saberes curriculares, com base na epistemologia social escolar² (CHEVALLARD, 2009; MONTEIRO, 2002; GABRIEL, 2008) para o ensino de História, emergiu neste período como uma contribuição importante. A defesa de um conhecimento escolar com especificidades próprias, constituído com um relativo grau de autonomia, que o diferencia do saber de referência socialmente legitimado, marcou inúmeras pesquisas nesse campo de conhecimento no Brasil (MONTEIRO, 2002; GABRIEL, 2003; LEITE, 2007; LOPES, 2006).

Para a sustentação da argumentação a favor da existência de um saber histórico escolar diferenciado, do saber escolar como “entidade específica” (MONIOT, 1993), assim como a ampliação do conceito de epistemologia, busquei na linha de pesquisa desenvolvida por Chevallard, o conceito de transposição didática para se pensar a complexidade do papel desempenhado pelos saberes no processo de reelaboração didática à luz de uma abordagem discursiva.

Em meio às reflexões que desenvolvi, brevemente aqui expostas neste início de conversa, norteadas pela interlocuções teóricas acerca do conhecimento histórico escolar, destaco alguns questionamentos que me instigaram para o desenvolvimento deste estudo: Como pensar nas matrizes historiográficas que perpassam as narrativas históricas refiguradas pelos alunos no ensino básico? No caso da implementação dos conteúdos sobre a história da África e dos Afro-brasileiros no currículo de História, quais são os saberes de referência, acionados no processo de transposição didática, vista aqui como uma prática articulatória no contexto discursivo da pesquisa? Assim sendo, o presente estudo tem como objetivos analisar de que forma os valores de referência acionados no processo de transposição didática nas propostas curriculares referentes à educação étnico-raciais, em particular as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira* de 2004, estão em consonância com o discurso do movimento social.

Para efeito da elaboração deste texto e, considerando os limites desta empreitada,

² A epistemologia social escolar se refere aos processos de construção de saberes que circulam na escola, considerando a especificidade de suas condições de produção, transmissão e circulação. “Ela se propõe a incorporar, de forma articulada, as contribuições da epistemologia escolar e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. (GABRIEL, 2008).

apresento, como recorte, alguns eixos que foram por mim aprofundados na tese de doutorado³ e que considero extremamente profícuo para a discussão proposta neste Colóquio, (re)construindo sentidos de currículo e educação. Como desafio epistemológico, trago a discussão do conhecimento histórico escolar e como ele vem sendo significado em meio às mudanças introduzidas nas propostas curriculares dessa disciplina, particularmente em relação às questões étnico-raciais. Como aposta, invisto no ensino de História como objeto de ensino e de pesquisa tendo em vista que se constitui como um espaço privilegiado, que traz à tona as configurações hegemônicas das lutas identitárias em disputa nos currículos escolares.

O texto está organizado em dois eixos de discussão: inicialmente apresento o quadro teórico embasado nas Teoria do discurso e Teoria da transposição didática entendidas como uma possibilidade de enfrentamento do quadro de significação em tela neste texto, que se refere às questões étnico-raciais. Em seguida, analiso no acervo discursivo das Diretrizes Nacionais Curriculares os sentidos de “negro” investidos neste documento curricular.

COSTURANDO O QUADRO TEÓRICO DA PESQUISA

Para compreender os processos de identificação produzidos em um tempo específico e por estratégias específicas e para apresentar um novo quadro de inteligibilidade para a compreensão dos processos de identificação nos currículos, e, em particular, no currículo de história, analisando os sentidos de “negro” “não negro” em sala de aula, apresento as alternativas teóricas das quais me apropriei para este estudo. Neste sentido, me proponho a compreender a produção da diferença no “interior de jogos específicos de poder”, ou melhor, compreender o processo de identificação que é produzido na arena discursiva, o currículo de história, norteadas pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004).

A concepção de discurso dos dois primeiros autores se propõe superar uma visão meramente representacional da linguagem, partindo do entendimento de que o significado se define por sistemas particulares de diferença. Para eles, “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente” (LACLAU, 2005, p. 92). Para Laclau, o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana significativa, práticas econômicas, políticas e linguísticas. O que é concebido como realidade depende da significação discursiva desses objetos em determinados contextos e ações.

Nesse sentido, o conceito de discurso defendido pelos autores reforça a relevância da

³ O presente artigo tem como base a pesquisa realizada na minha tese de doutoramento intitulada “Currículo e produção da diferença: ‘negro’ e ‘não negro’ na sala de aula de história”, no Programa de Pós-Graduação Educação/UFRJ, em 2012.

discussão em torno do político/política na sociedade contemporânea e suas dinâmicas no âmbito do social. Colocam em primeiro plano o conflito e o antagonismo como traços constitutivos da política em geral e da política democrática em particular. Assim, a problematização em torno da produção do conhecimento histórico escolar e sentidos de negro no currículo não está posta necessariamente apenas nos domínios da “escola”, ou de uma ou outra “realidade”, propriamente dita. Ela vai além e se situa em meio às lutas hegemônicas.

De acordo com os autores, a prática articulatória entre elementos diferentes produz sentidos em disputa no campo da discursividade. Tais elementos são estancados por articulações hegemônicas provisórias que fecham o campo discursivo que se constrói em torno de significantes provisórios. Laclau argumenta que em uma cadeia equivalencial não é nem um nem outro conteúdo positivo que definem as diferenças, mas, do contrário, a instância negativa contra a qual esta cadeia é constituída. Ou seja, a prática articulatória, operando com a lógica da equivalência e a da diferença, garante a produção e fixação provisória de diferentes discursos em disputa. O “social” passa a corresponder, assim, a um sistema de diferenciações permanentes e indefinidas, um amplo campo da discursividade no qual se travam as lutas hegemônicas pela fixação de **sentidos**.

Mas a impossibilidade de fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais. “Porque, do contrário, o fluxo mesmo das diferenças seria impossível. Inclusive para diferir, para subverter o sentido, tem que haver *um* sentido.” (LACLAU e MOUFFE, 1996, p. 152).

Em um segundo plano de discussão teórica trago para o diálogo a questão da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar na linha de pesquisa desenvolvida por Chevallard (2009), o conceito de transposição didática⁴ para se pensar a complexidade do papel desempenhado pelos saberes no processo de reelaboração didática à luz de uma abordagem discursiva.

Para o autor, “O saber – tal como é ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber – inicialmente – designado –como, – aquele-que – deve-ser-ensinado, o saber a ensinar.” (p. 16-17) Assim, a argumentação a favor da existência de um saber histórico escolar diferenciado, como nos sugere a citação acima, nos remete à compreensão de que a produção do conhecimento escolar pode ser entendida como uma prática discursiva. Desse modo, Compreendo que os processos de transposição didática se constituem como processos

⁴ O termo transposição didática cravado por Chevallard emergiu como uma produção discursiva no campo da matemática, na década de 1980. Para o campo da história importa considerar as contribuições teóricas do autor para pensar os questionamentos suscitados pela epistemologia social escolar,

discursivos em meio a disputas por fixações de sentidos hegemônicos de saberes considerados escolares (ou não). Ao analisar os sentidos de negro/não negro nas propostas curriculares, é possível e necessário trazer para o debate as questões relacionadas à produção, ao consumo e à circulação desse saber escolar, visando compreender a relação do saber escolar, com os seus saberes de referência, imbricados no jogo político, por sua legitimação..

Apesar da ênfase da produção chevallardiana utilizada em seu estudo recair sobre a centralidade do saber acadêmico, como referência para a reelaboração do saber escolar, o conceito de transposição não se limita à simples transferência de um saber acadêmico para um saber ensinado. Para ele, o saber acadêmico é uma das referências entre outras. Nas palavras do próprio teórico,

Um conteúdo de saber, que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas, (...) é a “passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática desse objeto de saber” ou ainda “a transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino” (p.45).

A argumentação do autor abre brechas para o reconhecimento da dimensão discursiva na problemática da reelaboração de saberes. O que implica pensar que os saberes escolares ou em sua versão acadêmica, em processo dinâmico de reelaboração, necessitam fixar novos fluxos de cientificidade ante a efetuação da transposição didática.

Ao trazer o conceito de “sistema didático”⁵, Chevallard analisa o trabalho de transposição didática em dois planos: o trabalho de transposição interna, na sala de aula/escola e o trabalho de transposição externa, na noosfera, sem deixar de considerar o entorno social em que está inserido esse sistema. A noosfera “evidencia a emergência de instituições dos saberes” (CHEVALLARD, 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. É a esfera na qual se pensa o processo de didatização, ela age “como um filtro entre o sistema de ensino e a sociedade em geral” (GABRIEL, 2003, p.185)

Para sua própria sobrevivência, ele, o conhecimento escolar, necessita de uma forma de compatibilidade com os grupos de interesse da sociedade, e também de uma renovação, na medida em que se torna desatualizado. Nessa dinâmica, que não se limita ao campo educacional, há a interferência de vários agentes sociais.

Assim, importa nesta pesquisa, considerar as contribuições teóricas do autor para pensar os

⁵ Seria a representação triangular para discutir a relação professor, aluno e saberes.

questionamentos suscitados pela abordagem da epistemologia social escolar, visando compreender a relação do saber escolar, com os seus saberes de referência, imbricados no jogo político, por sua legitimação.

A disciplina História não pode ficar imune a esses questionamentos e problematizações. Ela incorpora este tipo de discussão na medida em que se configura como um terreno de disputas entre diferentes memórias, no qual os sujeitos/alunos são levados a se posicionar em determinadas demandas do presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado comum, neste caso, acionadas pelos grupos étnicos e legitimado pelo conhecimento histórico.

No que se refere ao duplo registro no qual se apoia essa disciplina, considerando seu alto grau de complexidade como apresentada pela teoria chevallardiana, vale apontar um primeiro, de ordem epistemológica, e um segundo, de ordem axiológica. Este segundo registro assume uma centralidade significativa ao se pensar no processo de didatização da disciplina história, na medida em que educadores e pesquisadores da área necessitam mobilizar os valores éticos, morais, cívicos, políticos e culturais ao exercerem suas funções.

Gabriel (idem) é enfática ao afirmar que,

Se o processo de axiologização é inerente a todo processo de produção dos saberes escolares, correspondendo, como afirma Develay, a uma “ética implícita”, defendo que, no caso dos saberes em História, esse processo se apresenta de maneira sistemática, muitas vezes, de forma explícita, estando presente tanto no seio do próprio saber histórico acadêmico como em todas as instâncias onde se opera a sua reelaboração. (p.180)

Em linhas gerais, podemos dizer que, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas esferas externas de produção do saber a ensinar (noosfera), como na sala de aula (transposição interna), o saber histórico é produzido a partir das escolhas teóricas e axiológicas pelas quais se orientam os diferentes atores envolvidos em sua produção, como professores, pesquisadores, técnicos educacionais, autores de livros didáticos, entre outros.

No caso, as narrativas dos militantes do movimento negro interessa-me neste estudo, pois suspeito que possivelmente elas repercutem nas políticas públicas curriculares, na academia e na escola nesse início de século.

OS SABERES QUE MOBILIZAM SENTIDOS DE “NEGRO” NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA

Como apontei inicialmente, interessa-me analisar os sentidos de “negro” construídos pelo (a)s aluno (a)s de História do ensino básico e problematizar, a produção da diferença, assim como os processos de identificação em que se afirmam, via diferentes fluxos culturais, nas aulas de História na escola pública. Assim, sem a pretensão de deixar fora de nosso foco esses desafios, trago para o debate 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.

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. Desse modo, para sua própria sobrevivência, ele, o conhecimento escolar, prescindiria de uma forma de compatibilidade com os grupos de interesse da sociedade. Ele também necessita de renovação, na medida em que se torna desatualizado. Nessa dinâmica, que não se limita ao campo educacional, há a interferência de vários agentes sociais. Para o autor, “Essa camada exterior do sistema didático se compõe (...) de toda uma gama de elementos, desde o professor, (...) passando pelo militante ativo, indo até o matemático conhecido, que se preocupa com as questões do ensino, ou à administração (...)” (2009, p.167)..

Dito isto, e diante das questões até aqui levantadas, proponho-me a pensar um dos contextos discursivos, parte integrante do acervo empírico de minha pesquisa analisando os discursos do movimento social, particularmente o movimento negro, que mobiliza no jogo político de nosso tempo uma demanda da diferença que se configura como uma referência significativa para os outros planos em análise. Em seguida, momento, analiso a superfície textual de trechos das *Diretrizes Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais* de 2004, no âmbito da noosfera. Duas questões norteiam essa análise: Que saberes de referência são mobilizados para tornar a história da Cultura Africana e Afro-brasileira ensináveis? Em que medida a academia se mobiliza no sentido de legitimar esse conhecimento, uma vez que, nesse caso, ela não se constituiu inicialmente como campo de referência?

Reconheço e identifico a interferência de alguns atores sociais, os militantes do Movimento Negro, sobre esse espaço de transposição externa. A pressão exercida por esses grupos possibilitou a inclusão no currículo do ensino da História da África e dos Afro-brasileiros, implementado por lei (10.639) e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares do ensino básico no Brasil a partir de 2003. A implementação da Lei 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. 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.

Decerto, a inclusão desses conteúdos escolares no currículo já se constituía como orientação em documentos curriculares que antecedem a Lei 10.639/2003 e já se constituía como uma recomendação dos movimentos negros na primeira metade do século XX. De acordo com SANTOS (2007), “ (...) havia uma reivindicação nos jornais negros que se tornou um consenso entre os diretores e editores desses jornais: a necessidade de educação formal para a população afro-brasileira” (SANTOS. 2007, p. 69).

Decerto, o apelo era direcionado à população de um modo geral neste período, e não aos órgãos públicos. Segundo Pinto (1993), a imprensa negra paulista⁶ sempre incentivou a escolarização da população negra visando a melhoria de suas condições de vida:

A educação era tida como a única, ou pelo menos como uma das principais maneiras pela qual o negro conseguiria obter as mesmas oportunidades que o branco e deixaria de ser um “estrangeiro indesejável”. Recebendo educação, o negro poderia “evoluir”, integrar-se à vida nacional, combater a miséria em que vivia, os “vícios” e as doenças que o atormentavam. (PINTO, 1993, p. 184)

Ainda nos meados do século XX, a preocupação com a escolaridade do negro e sua inserção na sociedade “branca” avançou no sentido de reivindicar ao Estado mudanças curriculares. Segundo Santos,

(...) os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional

⁶ Foi denominada “imprensa negra”, segundo Santos (2007), uma multiplicidade de jornais que circularam, principalmente no estado de São Paulo, entre 1888 e 1937, que visavam denunciar as condições de vida das populações negras no período.

brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I CONGRESSO DO NEGRO BRASILEIRO, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. (SANTOS, 2005, p.23)

Desse modo, podemos inferir que tais demandas expressas no campo político, a partir de reivindicações junto ao poder público, afetaram definitivamente o campo educacional. Essa luta, que se inicia nos primeiros anos do século passado, estende-se por todo século, ganhando força nos últimos trinta anos. A institucionalização do Movimento Negro Unificado em 1978, e sua atuação, no sentido de produzir novas diretrizes para o currículo escolar, foi expressiva naquele momento.

Nesse momento, de institucionalização da entidade, a luta antirracista ganha destaque universalizando o sentido particular de raça negra na definição do sentido de racismo a ser combatido.

O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo. (...)

O movimento, que inicialmente propunha denunciar “todo ato de discriminação racial” agregando outro tipo de racismo, posteriormente fecha essa cadeia equivalencial em torno do significante “raça negra”. As características físicas do negro, como marcas identitárias, ressignificam o sujeito social, como consta no fragmento da Carta de princípios do MNU reproduzido abaixo:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembleia Nacional... (Carta de princípios do MNU)

No fragmento acima, a cor da pele, a textura do cabelo como fundamento essencial deste processo de significação e identificação do “homem negro” são reforçados em um esforço para se definir o “autêntico negro”.

A tensão entre *sociedade brasileira*, ressignificando o ser brasileiro, e a *Comunidade*

Afro-Brasileira (com iniciais em maiúsculas), está inserida em fluxos de lutas hegemônicas pela fixação de sentidos de africanidade que, na dinâmica de afirmação de uma identidade diferencial como universal, ao incluí-la em um meio não diferencial, tende a anulá-la como diferença.

Encontramos nas refigurações narrativas dos documentos e depoimentos analisados as interpretações orientadas para o passado, como as comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi, que buscam nesses acontecimentos os sentidos para a afirmação de “ser negro” no presente. A asserção aponta ainda para a disputa da autoria da qualificação de Zumbi como herói do Brasil e, quiçá, das Américas e do mundo livre. Destaca que, desta vez, o reconhecimento do herói negro não dependeu da autorização do Estado e da Academia, deixando à luz a disputa política pelo sentido de “herói” da história.

Assim, a instituição de Zumbi como herói nacional é reivindicada pelo movimento como uma das formas mais eficazes de universalizar as demandas identitárias. A rememoração da morte de Zumbi é acionada como um trunfo nas lutas por negociações agonísticas para a ocupação de espaços institucionalizados pela “comunidade negra” no âmbito da saúde, previdência e educação.

No trecho da carta entregue ao então presidente Fernando Henrique⁷, em 1995, a educação da “criança negra” merece destaque:

Documento apresentado ao Sr. Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995, fruto da *Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida*. 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. (*grifo meu*)

No documento acima, elaborado como desdobramento da Marcha Zumbi dos Palmares, os autores atribuem à escola a representação estereotipada do negro na sociedade atual. Este período retrata o período de luta do Movimento Negro pela ocupação dos espaços

⁷ Documento apresentado ao Sr. Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995, fruto da *Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida*.

institucionais. É também na década de 1990 que os debates em torno das reformulações curriculares no Brasil⁸ encontram-se em efervescência. Nesse sentido, o clamor desses grupos pela “universalidade da cidadania”, com o intuito de minimizar as diferenças desigualdades entre os grupos, justifica uma ação política junto ao Estado, visando à participação institucional, influenciando a elaboração de novas propostas curriculares em debate naquele momento.

A necessidade de reconhecimento e legitimidade dos saberes escolares da história da África e dos afro-brasileiros, selecionados e organizados no âmbito da noosfera, exige uma aproximação com uma articulação entre a academia e os movimentos sociais. Ao realizar o trabalho de transposição didática a partir das leis, regulamentações e diretrizes para o ensino desses conteúdos, como “zona de intermediação”, a noosfera mobiliza também fluxos de sentidos de cientificidade da academia, ainda em processo de elaboração, em meio a uma crise disciplinar. No caso dos conteúdos históricos em questão, a disputa pela sua reafirmação como conteúdos escolares na atualidade são manifestações de lutas hegemônicas pelo controle social, recontextualizadas nos currículos escolares.

Neste segundo plano de análise, apresento a problematização trazendo trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais que garantiram a implementação dos conteúdos históricos em debate na seção, procurando perceber como os sentidos de negro foram, aos poucos, sendo reafirmados

Assim como os documentos/depoimentos do Movimento Negro, a regulamentação da Lei, através das Diretrizes Nacionais Curriculares, na esfera federal, mobilizou a sociedade para a discussão em torno de questões relacionadas às políticas de currículo, incluindo então a história e cultura afro-brasileira. Elas constituíram-se uma importante estratégia pedagógica com o intuito de levar à escola, pela primeira vez, o debate acerca das relações raciais no Brasil, assunto tratado de forma superficial (pelos PCN, LDBEN ou livros didáticos) até então ou, mesmo, silenciado pela ideia da existência de um Brasil mestiço reforçado pelo mito da democracia racial.

O documento foi pautado nas políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas que devem ser implementadas pelo Estado.

A demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sobre o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população. (p.11)

⁸ Vale lembrar que a elaboração dos PCN e da LDBEN data dessa década.

O trecho do documento em destaque aponta que as demandas políticas reivindicadas pelos grupos consultados trouxeram à tona antigas e novas configurações de lutas hegemônicas referenciadas no passado, apresentando-se assim como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas. Os estudantes e os estabelecimentos de ensino, aos quais o documento é direcionado, são chamados a se posicionar e a se identificar com determinadas demandas do seu presente, tendo como base um passado legitimado como “comum”.

Nesse sentido, o emprego do termo “raça” no documento é um caso exemplar: o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.

A fragilidade do documento ao apresentar uma perspectiva naturalizada e essencialista na construção de quem seria “negro” e “não negro” em uma refiguração narrativa do movimento negro, conduz a

compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem na nação brasileira sua história. (p.18)

Ou ainda,

Ao diálogo, via fundamental para entendimento *entre diferentes*, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. (p.19, grifos meus)

Os dois fragmentos acima sinalizam para a perspectiva dicotômica que atravessa o texto em sua totalidade, em uma perspectiva essencialista, mas que é passível de ser mobilizada para uma demanda do presente.

Desse modo, as Diretrizes investem em fluxos culturais associados a uma abordagem historiográfica em que o sentido de “negro” como “sujeito da história” se faz presente com o intuito de positivar a ação desses grupos: como a evocação do “papel dos anciãos e dos *griots* como guardiães da memória histórica” (p. 21-22).

Esses discursos tendem a reforçar e subverter simultaneamente posições hegemônicas do sentido de negro em disputa no texto curricular. Vimos que as matrizes historiográficas presentes nesta análise investem em sentidos que reatualizam processos de homogeneização do “negro” ou da “cultura negra”, reforçando sentidos essencializantes que apostam na produção de identidades fixas, apresentando supostamente, na perspectiva do quadro teórico aqui privilegiado, fraquezas de ordem conceitual e política. Mas não podem ser vistas como um

elemento negativo, pois permitem a produção de narrativas subversivas ao que está posto, capazes de deslocar as relações de poder hegemônicas.

Com efeito, a leitura desses textos curriculares, através do qual se impõe a norma do que é e o que não é considerado válido e politicamente correto ou permitido se ensinar, contribui fecundamente para o recorte privilegiado dessa pesquisa. Com ele é possível perceber que a voz predominante no discurso representador não é exclusivamente das academias de História nem da Educação.

Essas são apenas algumas das questões que colocam no centro de debate curricular a discussão sobre a natureza e o papel do conhecimento escolar na construção de uma escola e sociedade democrática, mais justa e menos preconceituosa.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber esneñado**. 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**, Programa de Pós-Graduação Educação/UFRJ, 2012 (Tese de Doutorado).

GABRIEL, Carmen Teresa.. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antonio Flavio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LACLAU, Ernest. **Razon Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

_____. E. & MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. A recontextualização por hibridismo. In: **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **O ensino de História: entre saberes e práticas**. Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado).

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Brasília: UnB/Departamento de Sociologia, tese de doutorado, 2007.