

A ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS: AS DIRETRIZES CURRICULARES E SENTIDOS DE “NEGRO”

WARLEY DA COSTA*

Nas últimas décadas no Brasil, particularmente sob o efeito da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os debates em torno do pluralismo cultural e multiculturalismo ganharam espaço no campo educacional. O caráter universal do conhecimento escolar foi colocado em xeque em detrimento da valorização de saberes particulares associados às reivindicações de grupos étnicos ou sociais considerados “minorias” identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, cor, sexualidade, religião, idade, entre outros. O tema transversal pluralismo cultural incluído neste documento curricular trouxe a tona questionamentos sobre o fazer docente diante do reconhecimento da diversidade cultural legitimado pelo próprio documento: “É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional o Brasil desconhece a si mesmo. (...) Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica.” (MEC, 1997:22)

Ao mesmo tempo, a intensificação, das demandas políticas da luta do movimento negro no Brasil, por mudanças para maior visibilidade e legitimidade dos grupos “oprimidos e derrotados” desde a década de 1980, abriu espaço para as discussões sobre as ações afirmativas e os direitos de reparação, para as populações afrodescendentes. Apesar de, desde a década de 1950, o Estado ter assumido iniciativas em relação à essas populações, visto a Lei Afonso Arinos em 1951,¹ foi a partir dos anos 1980 que intensificou-se sua participação, especialmente com a Constituição de 1988, que delegava ao Estado o compromisso de proteção “ as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes de processo civilizatório nacional.” (Art. 215 da Constituição Federal). Desde então, o Estado passou a agir diretamente propondo ações políticas sobre a questão, vide a concessão de direito à terra aos descendentes de escravos e a implementação de políticas educacionais e culturais especiais como a política de cotas raciais nas

*UFRJ/Doutoranda PPGE/UFRJ

¹ A Lei Afonso Arinos (Lei n ° 1.390) tornou o preconceito racial, contravenção penal.

universidades. Nos anos 2000 durante os governos de Fernando Henrique e Lula, foram sancionadas várias leis² fruto das reivindicações dos movimentos negros e que se referiam aos direitos de reparação dessas populações. No âmbito da educação, a Lei 10.639 de 2003, sancionada pelo Presidente Lula, tornou obrigatório o ensino da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos de educação básica.³ A Lei estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*.

A regulamentação da Lei, através das Diretrizes, no âmbito federal, mobilizou a sociedade para a discussão em torno de questões relacionadas às políticas de currículo, incluindo então a História e cultura afro-brasileira. A Lei, apesar de não ser a primeira ação implementada neste sentido⁴, trouxe a tona vários questionamentos colocando em xeque o currículo de História nos diferentes níveis de ensino e a formação dos profissionais que atuam na área: como ensinar a História da África sem ter recebido a formação necessária? Que história ensinar? Ao introduzir os novos conteúdos, o que deverá ser excluído do currículo? Trata-se simplesmente de adicionarmos novos conteúdos? Onde vamos parar? Qual é o papel dos profissionais da história (professores/pesquisadores) em meio a tais mudanças? Que fluxos de sentido de tempo perpassam essas histórias na medida que diferentes leituras de passado são mobilizadas?

A formulação do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-*

² O Decreto 3.551 de 2000, instituiu o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira, o Decreto 4.228 de 2002 instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas. O Decreto 4.887 de 2003 regularizava o direito à terra dos descendentes de escravos.

³ Esta Lei sofreu alterações em 2008 quando a Lei 11.645 estabeleceu a obrigatoriedade da introdução da “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

⁴ A Constituição do Estado da Bahia foi a primeira a determinar a inclusão de disciplinas sobre a história dos negros no Brasil e a história do continente africano na Educação Básica. A seguir, foram promulgadas: a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (MG), de 21 de março de 1990 (Art. 182, VI); a Lei n. 6.889, do Município de Porto Alegre (RS), de 5 de setembro de 1991 (Art. 1º ao Art. 7º); a lei n. 7.685, do Município de Belém (PA), de 17 de janeiro de 1994 (Art. 1º ao Art. 6º); Lei n. 2.221, do Município de Aracaju (SE), de 30 de novembro de 1994 (Art. 1º ao Art. 7º); Lei n. 2.251, do Município de Aracaju (SE), 31 de março de 1995 (Art. 1º ao Art. 9º); Lei n. 11.973, do Município de São Paulo (SP), de 4 de janeiro de 1996 (Art. 1º ao Art. 5º); Lei n. 2.639, do Município de Teresina (PI), de 16 de março de 1998 (Art. 1º ao Art. 4º); Lei n. 1.187, do Distrito Federal (DF), de 13 de setembro de 1996 (Art. 1º e Art. 2º). SANTOS, Sales Augusto. A lei n. 10.693/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília/DF: Secad/MEC, 2005. p. 26-32.

Brasileira trouxe a tona lutas hegemônicas envolvendo vários agentes sociais e políticos pró ou contra as ações afirmativas e de direito à reparação. A polêmica que inicialmente foi travada em torno das políticas de cotas na Universidade se estendeu ao ensino básico. O texto das Diretrizes foi alvo de críticas e controvérsias protagonizadas até mesmo por especialistas favoráveis à sua implementação. Como sublinha Abreu (2009, 188) “a crítica recaiu sobre a “oscilação entre uma perspectiva pluralista e historicamente construída das identificações raciais, e outra naturalizada e essencialista na construção de quem seria “branco” ou “negro”. Por outro lado, segundo a autora, os críticos do documento enfatizaram o caráter revanchista do documento.

Neste contexto, entendo que este texto, como orientação e texto curricular que circula na esfera escolar, se configura como importante *locus* de circulação de diferentes discursos historiográficos e pedagógicos. Neste sentido, reconheço a presença de diferentes discursos que investem de forma diversa sobre sentidos de raça, cultura e “negro”, que se articulam discursivamente produzindo interlocuções de diferentes matrizes teóricas em contextos históricos particulares.

Dessa forma, me proponho neste estudo a analisar como os sentidos de “negro” que circulam neste documento permitem problematizar como as marcas discursivas das lutas hegemônicas travadas em torno do processo de significação mobilizam e recontextualizam diferentes matrizes historiográficas nos currículos de História.

O diálogo com a teoria política de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a noção de lutas hegemônicas desenvolvida pelos autores me permite identificar diferentes fluxos culturais em hibridação no texto curricular em questão.

Neste estudo, apresento, a partir das problematizações aqui expostas dois principais eixos de discussão articulados entre si: no primeiro, desenvolvo algumas noções privilegiadas pela teoria social do discurso de Laclau e Mouffe que considero férteis para o debate em torno dos processos de identificação e produção da diferença; no segundo eixo, problematizo o documento Diretrizes (2004) como espaço enunciativo de discursos híbridos que me permite identificar sentidos de “negro” expressos nas diferentes matrizes historiográficas em disputa no texto analisado.

Um diálogo com a teoria do discurso

A teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a sua interlocução com o universo da linguagem se apresenta como alternativa teórica bastante fértil para se pensar questões da escola, do currículo e do conhecimento escolar, uma vez que o processo de seleção e hierarquização de conteúdos envolve relações de poder, ou seja, a constituição da hegemonia em torno de certos saberes e práticas.

Inicialmente vale destacar a definição de discurso assumida pelos autores assim como algumas noções caras para este debate. Aposto na concepção de discurso desses autores a medida em que se propõem a superar uma visão meramente representacional da linguagem tão comum nos trabalhos que abordam o conhecimento escolar. A concepção de discurso dos autores parte do entendimento que o significado se define por sistemas particulares de diferenças, para eles, “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente.”(LACLAU, 2005: 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.

Vejamos a definição de discurso na voz do próprio cientista político argentino:

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional mas se constituem por meio dele. (Laclau, 2005:86)

Assim, os autores apesar de não negar a existência de objetos fora do discurso defendem que não existe distinção entre práticas discursivas e não discursivas, ou mais ainda, que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso.

Assim, o entendimento de discurso desses autores é fundamental para compreender a construção de noções como hegemonia, práticas articulatórias numa perspectiva não essencialista.

Em debate com outras áreas do conhecimento, Laclau e Mouffe constroem um quadro teórico novo capaz de transformar a tradição marxista frente aos desafios

enfrentados na atualidade. Apesar de questionarem o essencialismo, o objetivismo e o determinismo marxista, os autores aproveitam a discussão teórica formulada por Gramsci acerca dos conceitos de hegemonia e ideologia para operar com noções como práticas articulatórias e lutas hegemônicas. Gramsci, ao invés de conceber a hegemonia como uma aliança de classes, defende a idéia da formação de um bloco histórico, ou seja, uma aliança capaz de reunir interesses de numerosos setores sociais unidos por valores e idéias não necessariamente comuns. Neste sentido, apresenta pela primeira vez a categoria articulação como construção política de elementos não semelhantes. (GRAMSCI, 1968). Os autores consideram férteis a concepção de ideologia em Gramsci ao entender tal conceito como o cimento articulador do bloco histórico que perpassa as instituições não apenas em idéias. Para contrapor a concepção do autor marxista de que a classe operária se constitui em última instância como sujeito hegemônico do processo histórico, Laclau e Mouffe (2001) buscam a incorporação das contingências aos processos constituintes da hegemonia. Neste sentido, no processo articulatório, os elementos ocupantes de posições diferenciais são reduzidos a momentos da totalidade discursiva. Para os autores, a transformação de elementos do discurso em momentos do discurso nunca é completa, “todo discurso é passível de ser subvertido por um campo de discursividade mais amplo que o extrapola” (MACEDO, 2006)

A prática articulatória entre elementos diferentes produz discursos em disputa no campo da discursividade. Esses elementos são estancados por articulações hegemônicas provisórias que fecham o campo discursivo que se constrói em torno de significantes provisórios. Neste sentido, a prática articulatória operando com a lógica da equivalência e a lógica da diferença garantem a produção de diferentes discursos em disputa no campo da discursividade. 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. A heterogeneidade passa a ser vista como constituinte do social, ele mesmo resultado de práticas articulatórias entre elementos diferentes. (LACLAU, 1996)

Podemos dizer que uma identidade discursiva para se fixar e se constituir como tal, necessita antes se diferenciar em relação a outras. Assim, o sentido de práticas

articulatórias extrapola a idéia de identidade plenamente constituída pela oposição em relação ao diferendo. Ao contrário, “pressupõe igualmente o questionamento do binarismo dicotômico que tende a confundir diferença com negação e oposição”. (GABRIEL, 2010: 11) Assim, os sistemas de significação são constituídos por diferenças e diferimentos infinitos, a estabilização temporária resultaria num fechamento deste sistema.

A afirmação de Macedo é elucidativa em relação a essa questão:

Os fluxos são estancados por articulações hegemônicas provisórias, que fecham o campo discursivo que se constrói em torno de significantes instáveis. Assim, poderíamos definir a identidade como uma estabilização temporária produzida em lutas hegemônicas, por um corte de fluxos de sentidos. (MACEDO ENDIPE, 2008)

Neste quadro teórico entendemos a diferença como sistema discursivo como deslocamento e não como binarismo dicotômico, ou seja a diferença reduzida ao que não é.

Dessa forma destaco neste artigo a potencialidade desta concepção teórica para superar os desafios que envolvem o campo da epistemologia escolar especialmente as discussões sobre a produção, circulação e consumo do conhecimento histórico escolar.

O quadro teórico apresentado até agora me permite dialogar com o currículo de história numa perspectiva não essencialista, como disse anteriormente, apontando para pensar a própria natureza desse conhecimento em um sistema discursivo onde são travadas lutas hegemônicas entre diferentes discursos que tentam fixar sentidos, neste caso, sentidos de “negro”, “raça” e “cultura”, que, para emergirem e se fixarem precisam simultaneamente se constituírem em uma identidade discursiva e se diferenciarem em relação a outras, isto é apresentar-se como uma “totalidade estruturada resultante da prática articulatória”. (GABRIEL, 2010: 6)

Diretrizes para o ensino de História da África e dos afro-brasileiros: espaço enunciativo de discursos híbridos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira de 2004, elaboradas a partir do sancionamento da Lei 10.639 em 2003, revelam a produção de discursos em

disputa no campo da discursividade, que, para emergirem necessitam ao mesmo tempo se constituírem em uma identidade e se diferenciarem em relação a outros. Neste sentido, o próprio 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.* ou ainda

é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras influenciaram e interfere e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (2004: P. 13)

Nota-se que a legitimação da identidade envolve uma certa forma de autenticação (WOODWARD, 2004) que em princípio é feita por um grupo cultural em questão.(2004: 25), o Movimento Negro operando com memórias resgatadas do passado que se hibridizam com novos fluxos que se articulam no presente Isto implica em pensar não definir essa identidade pela sua positividade plena, mas sim pela sua incompletude.

O parecer, destinado aos estabelecimentos de ensino, administradores dos sistemas de ensino e professores, além das famílias dos estudantes (p.10) foi elaborado a partir de consulta feita ao Movimento Negro, Conselhos Estaduais e Municipais e professores que desenvolvem trabalhos acerca da questão racial. É pautado nas políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas que devem ser implementadas pelo Estado.

A demanda por reparações visa a 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 branqueamento da população, (p.11)

Neste caso, as demandas políticas reivindicadas pelos grupos consultados apontou para 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, é chamado a se posicionarem e se identificarem com determinadas demandas do seu presente tendo como base um passado legitimado como “comum”.

Mesmo favorável à implementação das Diretrizes, destaco a fragilidade do documento ao apresentar uma perspectiva naturalizada e essencialista na construção de quem seria “negro” e “não negro”. Esse fluxo de sentidos conduz a

compreensão de 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 Grifo meu)

Os dois fragmentos acima sinalizam para a perspectiva dicotômica que atravessa o texto em sua totalidade. São grupos distintos, diferenciados com características próprias.

É importante observar que há neste texto a presença de diferentes matrizes historiográficas na produção de narrativas acerca do “negro”, ou seja, as matrizes imbricadas com fluxos tradicionais de saberes conduzindo a uma história dos acontecimentos e do culto ao herói e a história da cultura. Traduzida na idéia de “negro herói”, por exemplo. Essa hibridização de diferentes matrizes teóricas faz parte das condições de produção desses discursos e tem sido vista por pesquisadores do campo do ensino de história como uma especificidade do conhecimento escolar dessa área disciplinar. Nota-se no documento o apelo à História das grandes civilizações com o objetivo de positivar a História Africana: faz menção aos “núbios e aos egípcios que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe” (p. 22)

O destaque para a atuação dos africanos e seus descendentes em episódios da História do Brasil em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes períodos históricos (Zumbi, Luiz Gama, João Cândido, Milton Santos, entre outros) traduz o investimento no retorno de uma matriz historiográfica pautada nos grandes vultos da História \e que foi duramente criticada no movimento de renovação historiográfica dos anos 1980. Percebe-se, por exemplo, que ao destacar a imagem de Zumbi dos Palmares

como o herói da resistência ou como sujeitos “donos de seu destino” há a mobilização de matrizes historiográficas ditas tradicionais, onde é valorizada a figura do herói, do indivíduo em detrimento dos coletivos sociais como força de transformação. Observamos neste caso que a atribuição de sentidos ao significante “negro” se faz em meio à hibridização de diferentes discursos historiográficos recontextualizados e reatualizados no processo de produção dos textos didáticos.

Ao mesmo tempo, as Diretrizes investem em fluxos culturais associados a uma abordagem historiográfica em que o sentido de “negro” como “sujeito da história” se faz presente: como a abordagem do “papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica.” (p. 21-22)

Esses discursos tendem a reforçar e subverter simultaneamente posições hegemônicas do sentido de negro em disputa neste 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 que não podem ser vistas como um elemento negativo, pois permite a produção de narrativas subversivas ao que está posto, capazes de deslocar as relações de poder hegemônicas.

Assim, podemos concluir temporariamente que há uma instabilidade de sentidos ou infinitos sentidos que desafiam a identidade “negra” com significados fixos. A grosso modo, no quadro teórico aqui privilegiado se “o significado é produzido, fixado, contestado e subvertido dentro de textos particulares” (HOWARTH, apud: MOURAZ, GABRIEL, LEITE, 2009, p. 4) podemos caracterizá-los como incompletos. “Assim, por mais exaustiva que seja essa caracterização, do negro ou da cultura negra, sempre haverá sentidos que escapam, sempre haverá a possibilidade de um novo suplemento à definição exaustiva” (MACEDO, 2008, p.11).

Referências:

ABREU, Martha.;MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Viana. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo;

GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

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

CANDAU, Vera. **Culturas e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: 2004.

GABRIEL, C.T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. IN: CANDAU, V.M & MOREIRA, A.F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

_____. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteiras no campo do currículo. Trabalho aceito para publicação nos anais do **XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

_____. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da Unesco no Brasil, 2003.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

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

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

_____. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre a hegemonia. **Anais do XIV ENDIPE**. PUC-RS, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. In: **Educação em foco**. v. 8, n.1. Juiz de Fora: Ed. UFJF, mar./ago. 2003.

_____. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

_____ e COSTA, Maria Zuleide. Currículo e diferença no contexto global. Porto Alegre: **Anais do ENDIPE**. 2008.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. In: **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n.3, p. 249-258, set.dez/2007.

MOURAZ, Ana; GABRIEL, Carmen Teresa; LEITE, Mirian Soares. Processos de construção de sentidos na historiografia escolar: o caso das viagens marítimas portuguesas nos séculos XV e XVI. In: TURA, M.L.&LEITE, C. (orgs.) **Questões de currículo e trabalho docente**. Editora Quartet/Faperj, 2010.

SAPPER, Alexandre. Hegemonia e ordem no discurso político Chavista: para além da lógica econômica. **Anais do IX ENPOS, UFPEL**, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. In: WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Identidade e diferença: impertinências. In: **Educação & Sociedade**, n.79, Agosto/2002.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual” In: SILVA Tomaz Tadeu, **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.