

AFRICA E AFRICANIDADES EM MEIO AOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

WARLEY DA COSTA*¹

A visão que tenho do continente africano é a seguinte: Muitas terras ricas em matéria-prima com boa fonte de renda, com o povo sofrido e humilde. Hoje em dia mais visada por todo mundo. Minha visão sobre isso é real baseada no que vejo, leio e escuto na televisão, no rádio, internet e jornais. Sei também que a África foi palco de muitas guerras, por muitos motivos. Preconceitos raciais democracia isso faz parte da África na minha visão. (Resposta à questão de prova – Renato Maciel)

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 do movimento social. Assim, 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.

Ao mesmo tempo, as demandas políticas da luta do movimento negro no Brasil, por mudanças para maior visibilidade e legitimidade foram dos grupos intensificadas a partir da década de 1980, abrindo espaço para as discussões sobre as ações afirmativas e os direitos de reparação, para as populações afrodescendentes. No bojo desse movimento, foi sancionada a Lei 10.639 /2003 que se configurou como um marco no campo educacional. Sob críticas ou aplausos, não se pode negar o grau de mobilização que proporcionou no campo do currículo envolvendo professores, técnicos, pais, alunos, gestores entre outros. Desse modo, entendo a potencialidade dessa discussão para a produção do conhecimento histórico e, entendendo que ela vai além de uma mera inclusão de conteúdos, e reforço que ela abre espaço para a discussão da própria “razão de ser” do conhecimento histórico.

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

Assim sendo, para efeito da elaboração deste texto e, considerando os limites desta empreitada, apresento, como recorte, alguns eixos que foram por mim aprofundados na tese de doutorado² e que considero extremamente profícuo para a discussão proposta neste simpósio. 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 momento histórico em que emerge o debate é, de certa forma, momento de mudanças, rupturas e desafios inerentes à atualidade. São “novos tempos” caracterizados por rápidas mudanças, que se reconfiguram sobre as bases da racionalidade moderna. São tempos de incertezas, de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural (GABRIEL, 2008) e, conseqüentemente, tempos de novas demandas políticas.

Diante das novas demandas políticas que marcam a nossa contemporaneidade, entro no debates no campo da discursividade, assumindo, do ponto de vista conceitual, algumas contribuições das teorias pós-críticas. As bases da perspectiva teórica que ora apresento se situam na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004) e na teoria da transposição didática de Chevallard (2009). A interlocução teórica com os dois primeiros autores mostrou-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. Já o diálogo com o último autor foi produtivo para a compreensão dos processos de reelaboração didática do conhecimento histórico escolar.

Neste recorte, a partir das configurações narrativas de alunos de história produzidas como desdobramento de uma questão de prova, e que faz parte do acervo

² “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).

empírico de minha pesquisa³, analiso os fluxos de sentidos de ‘negro’ recontextualizados nestes repertórios discursivos, a partir das representações sobre o continente africano, priorizando, na análise, os fluxos de sentidos de negro, nos textos dos alunos, oriundos de diferentes campos discursivos, mobilizados no processo de reelaboração didática do conhecimento escolar.

A leitura atenta do meu acervo empírico, permitiu-me apontar algumas cadeias de equivalência em torno do significante negro operando com uma associação discursiva de forma recorrente entre algumas unidades diferenciais como a de cor, raça, racismo, África. Dentre elas, elegi o significante “África” em uma resposta à questão de prova aplicada na aula de História da escola que acompanhei durante a pesquisa.

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 de um quadro de significação pautado em essencialismos em nossa atualidade- seja no campo do currículo seja no âmbito do social, particularmente no que se refere às questões étnico-raciais. Em seguida, analiso nos repertórios discursivos privilegiados na pesquisa, os sentidos de negro, quando acionado o significante “África” pelas lógicas de equivalência e diferença considerando a recontextualização do conhecimento científico no processo de produção do conhecimento escolar.

Das potencialidades da Teoria do discurso e da Teoria da transposição didática para a história ensinada

Neste primeiro eixo de discussão, apresento em um primeiro plano alguns conceitos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004) que se colocam como possibilidades de enfrentamento de um quadro de significação pautado em

³ O acervo empírico para esta pesquisa foi constituído por textos curriculares produzidos pelos alunos nas aulas de História nas diferentes atividades pedagógicas (respostas às questões da prova e/ou outro instrumento de avaliação; registros de trabalhos em grupo, registros dos debates suscitados pelos vídeos), especialmente aqueles que se referem à produção do sentido de negro na “trama” da história nacional. Os sujeitos eram alunos de uma escola pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro localizada em uma comunidade da Zona Sul. Eles foram acompanhados por três anos em sua trajetória de ensino médio do curso noturno.

essencialismos na atualidade – seja no campo do currículo, seja nos processos de produção de diferença/identidade, particularmente no âmbito das questões raciais. Eles se apresentam como um novo quadro de inteligibilidade para a compreensão dos processos de identificação nos currículos, e, em particular, no currículo de história. Em um segundo plano, apresento a Teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 2009) como uma contribuição para o debate, norteada pela epistemologia social escolar, tendo como foco o conhecimento histórico escolar.

Apesar de compreender que os conceitos desenvolvidos por Laclau e Mouffe política, hegemonia, emancipação, entre outros, estão mutuamente imbricados, elegi como porta de entrada para a discussão, a definição de discurso

A concepção de discurso desses 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 Laclau, “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente” (2005, p. 92). 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. 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”. (2005, p.86)

O entendimento de social/discurso põe em evidência o papel desempenhado pela prática “articulatória”, entendida não como mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas, mas como algo que se constitui por meio dele.

Nesse sentido, o conceito de discurso defendido pelos autores reforça a relevância da 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. Ela é potencialmente fértil para se pensar a produção de sentidos de negro, uma vez que o que está em jogo é a produção de processos de identificação que se fixam contingencialmente nesta arena política que é o ensino de História.

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. 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. A heterogeneidade passa a ser vista como constituinte do social, ele mesmo resultado de práticas articulatórias entre elementos diferentes (LACLAU, 1996).

Assim, conceito de *antagonismo* se constitui uma “ferramenta” chave. Para eles, os antagonismos, como operadores da equivalência, anulam toda uma positividade do objeto: “se um projeto hegemônico procura estabelecer uma identidade mais ou menos estável (por exemplo, uma aliança temporária), um certo número de demandas diferenciais terão que ser trazidas para alguma forma de equivalência” (MARCHART, 2008, p.12).

Podemos dizer que uma identidade discursiva, para se fixar e se constituir como tal, necessita antes se diferenciar em relação a outras. 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. Assim, o sentido de práticas articulatórias extrapola a ideia de identidade plenamente constituída pela oposição em relação ao diferente. “Pressupõe igualmente o questionamento do binarismo dicotômico que tende a confundir diferença com negação e oposição.” (GABRIEL, 2010, p.11).

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). Os pontos privilegiados para essas fixações parciais são denominados pelos autores supracitados de *pontos nodais*⁴. São eles que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos provisórios da prática articulatória.

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.

Em um segundo plano de discussão teórica trago para o diálogo a questão da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar que ganhou corpo como objeto de pesquisa para o campo do ensino de História, entre os pesquisadores das áreas da Educação e da História nas últimas décadas.

Busquei na linha de pesquisa desenvolvida por Chevallard (2009) o conceito de transposição didática⁵ 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

⁴ Os autores tomam emprestado de Lacan este conceito, que, *grosso modo*, definia a fixação de certos significantes que fixam sentidos em uma cadeia específica.

⁵ 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,

produção do conhecimento escolar pode ser entendida como uma prática discursiva. Desse modo, Compreendo que os processos de transposição didática se constituem como processos 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 configurações narrativas dos alunos nas aulas de História, 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..

Vale reforçar que, 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”⁶, 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

⁶ Seria a representação triangular para discutir a relação professor, aluno e saberes.

pensa o processo de didatização, ela age “como um filtro entre o sistema de ensino e a sociedade em geral” (GABRIEL, 2003, p.185)

Desse modo, 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. Do ponto de vista desta pesquisa, identifiquei 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.

Fluxos de sentidos de negro recontextualizados na história –ensinada

Como já explicitado, interessa-me focalizar neste estudo os processos de significação/identificação mobilizados nas escritas dos alunos de História ao refigurarem o conhecimento histórico escolar ao qual tiveram acesso por meio de uma prova aplicada. Interessa-me nessa seção analisar os processos de fixação de sentidos de “negro/África” que são mobilizados nas narrativas de história do Brasil que lhes são apresentadas na escola norteadas pelos referenciais teóricos apresentados na seção acima. Isso significa trazer como foco os fluxos de sentidos oriundos de diferentes campos que servem de saber de referência no processo de produção do conhecimento escolar validado

Neste caso, o significante África foi acionado pelas lógicas de equivalência e diferença definidoras do sentido de negro nas respostas à questão apresentada abaixo, retirada de uma das provas elaborada pela professora da turma, indicando algumas estratégias discursivas que articulam o significante África à associação discursiva entre negro – raça – preconceito – discriminação – racismo.

Aos olhos do capitalismo europeu, a África apresentou-se como um rico estoque de terras e mão de obra a serem exploradas. Para isso os africanos foram arrancados de seu modo de vida ancestrais e atirados nos trabalhos e nas plantações das minas. **Explique o porquê da partilha da África. Diga**

qual a visão que vocês têm do continente Africano. Essa visão é real ou foi construída numa visão eurocêntrica? (Questão de prova 2011)

Antes de passar para a análise das respostas, considero importante me deter, ainda que de forma breve, em alguns aspectos da formulação da questão, já que, como instrumento de avaliação, ela pode ser considerada um fragmento do processo de reelaboração didática, condensando fluxos de sentidos vindos de diferentes campos de referência. Além disso, uma questão de prova sintetiza também o que é considerado como válido para ser ensinado e aprendido, neste contexto de formação específico.

Uma primeira observação diz respeito ao enunciado da primeira parte da questão. Da forma como está formulado, ele tende a influenciar a resposta do aluno, o induzindo a um posicionamento crítico em relação à Europa, que aparece como a vilã e dominadora da população africana. Esse tipo de reflexão crítica está na base da desconstrução da imagem negativa do continente africano, ainda hegemônica nos discursos sobre esse território. Desconstrução essa que está presente como orientação, tanto nos documentos curriculares oficiais⁷ como nos materiais didáticos com a temática étnico-racial.⁸

Além disso, importa sublinhar que essa questão, embora se apresente como uma, comporta, na verdade, três perguntas que exigem respostas diferenciadas, bem como articula diferentes unidades temporais. A primeira – *Explique o porquê da partilha da África* – solicita que os alunos mobilizem conteúdos da história da expansão imperialista neste continente, remetendo ao contexto do século XIX; a segunda – *Diga qual a visão que vocês têm do continente africano* – é de cunho mais generalista, mobilizando as representações dos alunos desse continente, não exigindo um aprendizado de algum conteúdo histórico tampouco de uma orientação temporal

⁷ Em história da África. **Tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia** da miséria e das discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: (...) (BRASIL-MEC, *Diretrizes Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais*, 2004, p. 21 grifo meu.

⁸ O material didático apresentado no Projeto “A Cor da Cultura Nota 10”, traz no capítulo I, “África no currículo escolar”, aspectos valorativos em relação ao continente: sua extensão, riquezas, dentre outros aspectos que são apresentados ao leitor,

específica; a terceira – *Essa visão é real ou foi construída numa visão eurocêntrica?* – exige do aluno um trabalho de reflexão crítica sobre a própria representação de África, pautado no aprendizado do conceito de eurocentrismo e em uma leitura de mundo na qual há espaço para a defesa de uma versão real, mais verdadeira de mundo, no caso, desse continente.

Uma primeira leitura do conjunto das 26 respostas para a questão da prova supracitada permite entrever que a primeira pergunta das três que compuseram essa questão foi respondida por apenas três alunos, como mostra um dos fragmentos abaixo.

A partilha da África foi feita pela disputa da Alemanha com outros continentes porque queria explorar as riquezas da África e utiliza-la como fornecedora de matéria prima. (Questão da prova 2011- Elizabeth Correa)

Essa escassez de respostas acerca dessa primeira pergunta parece ser uma pista interessante a ser explorada na medida em que vai ao encontro de uma tendência observada sobre o sentido de conhecimento escolar e de conhecimento histórico privilegiado nesse contexto discursivo e que desenvolverei mais adiante.

Em contrapartida, a segunda pergunta, que solicitava a visão dos alunos sobre este continente, foi a mais respondida. De maneira geral, à exceção de algumas respostas como “a visão que eu tenho sobre o continente africano é de muita pobreza.” (Questão da prova 2011 – Mara Lucia) que ratificam a cadeia de sentidos hegemônicos que adjetivam de forma negativa o continente africano, os/as alunos/as, ao exporem sua visão, já apresentavam uma reflexão crítica, ainda que não necessariamente desenvolvida como solicitada na terceira pergunta, em particular no que dizia respeito ao uso do conceito de eurocentrismo para desenvolver um possível novo (mais real?) olhar sobre a África. Sobre esse aspecto, o fragmento a seguir pode ser visto como a exceção da regra, pois, embora não tenha explorado esse conceito, é possível inferir seu entendimento na forma como usou o significante “eurocêntrica”:

Hoje em dia as pessoas olham para a África como um país alegre que superou os problemas e vem evoluindo economicamente **e acabando com essa imagem eurocêntrica.** (Questão da prova 2011– Pedro Luís)

Como permite entrever o fragmento que se segue, as respostas oscilaram entre uma visão otimista e valorativa desse continente e uma visão que o coloca no lugar do

injustiçado, da vítima da exploração capitalista. Na primeira perspectiva, os processos de significação/identificação investem e reatualizam uma visão romantizada do continente africano. Na segunda, o continente africano, assim como o negro é reduzido a um papel passivo no processo histórico sem espaço de ação, ainda mesmo que em um campo de possibilidades limitado, sem perspectivas pois, para subverter as relações de poder hegemônicas.

A África em geral é um continente bom e bonito existem países muito ricos, países que fazem partes das potências mundiais mais ainda infelizmente a maioria é pobre sofrida. Alguns países são pobres demais ao ponto de cidades inteiras passarem fome, assim **passando uma visão para o mundo de um continente bastante pobre.** (Questão da prova 2011 – José Augusto)

É interessante observar, nessas refigurações narrativas, dois aspectos que me parecem importantes explorar e que se relacionam com a presença dos conteúdos históricos, entendidos na perspectiva que vem sendo trabalhada mais recentemente por Gabriel (2012), que remete à recontextualização do conhecimento científico no processo de produção do conhecimento escolar. Para a autora, o conhecimento escolar é definido como representando estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos, vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar. Nesta análise, o termo conteúdo condensaria um determinado fluxo de sentidos que participa dessa cadeia. Desse modo, os conteúdos corresponderiam a uma

(...) unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. (GABRIEL, 2012).

Nessa perspectiva, a análise do material empírico nesta seção permite destacar tanto o tipo de articulação discursiva entre cientificidade e conhecimento histórico privilegiado, bem como, e talvez esse seja o aspecto mais significativo, a ausência de fluxos de cientificidade, na maioria das refigurações narrativas analisadas.

Em relação ao primeiro aspecto, foi possível evidenciar que esse tipo de articulação pode ser vislumbrado mais em termos da presença de vestígios de algumas matrizes historiográficas do que em termos, por exemplo, de uma reflexão temporal consistente. Com efeito, muito poucos textos operaram com noções temporais para além daquelas utilizadas no senso comum como “antigamente”, “faz tempo”. Ainda que a presença de fluxos de cientificidade possa ser considerada em termos de um diálogo com as perspectivas teóricas que atravessam o campo da pesquisa histórica, importa também sublinhar que esse diálogo é igualmente seletivo. Assim, algumas matrizes historiográficas se veem mais representadas do que outras. O fragmento abaixo é um exemplo da presença marcante de uma historiografia escolar de inspiração marxista – “um processo de lutas de classes” ou “É o proletariado despertando para sua atual condição de vida” – incorporada à cadeia de equivalência definidora do sentido de África.

A única coisa que importava e que ainda **importa para eles é o lucro**. Pobres submissos são fontes de renda mas pobres revolucionários são sinônimos de prejuízo, afinal se um pobre rebelde conquistar outros pobres com sua ideologia de transformação, inicia-se **um processo de lutas de classes. É o proletariado despertando para sua atual condição de vida** e principalmente despertando para uma mente consciente de que mudar é possível (**se houver mobilização em massa, claro**). **A África até hoje sofre os reflexos e consequências da colonização e pior, agora é extremamente explorada à favor de seus algozes**. Quantas falsas instituições no mundo arrecadam dinheiro para fingir que estão melhorando a África. **A África não precisa de fábricas industriais, precisa de água, de comida, de hospitais, de escolas, de cidadãos verdadeiramente livres e independentes**. (Questão da prova 2011 – Lara Priscila)

Do mesmo modo, é possível vislumbrar vestígios de hibridizações entre matrizes historiográficas. Traços da matriz de uma história cultural que valoriza a pluralidade e diversidade cultural do continente, entremeados com aspectos característicos da historiografia de inspiração marxista, podem ser vislumbrados nos fragmentos abaixo.

A visão que tenho do continente africano é que ele é um continente com povos com uma boa estrutura econômica, social e política e religiosa com povos pobres e alguns com sua própria cultura. **Alguns povos são mulçumanos, outros possui outras religiões e que não é um continente só de negros porque vivem lá pessoas de várias raças** e que o povo aprendeu com o passar dos anos a transformar esse continente em um continente melhor.

Eu sei que no passado esse continente foi muito explorado e devido aos europeus que se achavam superiores mais só sabiam roubar as riquezas da

áfrica e até hoje sofre com esse preconceito. (Questão da prova 2011 – Elizabeth Correa)

Além ausência de fluxos de cientificidade, um outro aspecto observado, pode ser percebido, é o uso predominante, nas refigurações analisadas, da linguagem cotidiana, coloquial, em detrimento de uma linguagem mais conceitual. O extrato a seguir evidencia um tipo de construção narrativa recorrente entre os alunos “:Se uma pessoa branca roubar alguma coisa perto de uma pessoa negra todos vão culpar o negro pois o negro rouba, o negro é ladrão...” (“Trabalho Teoria do Branqueamento” – Elaine Faria)

Outro mecanismo discursivo presente nesse contexto discursivo, em termos da fraca ou praticamente inexistente, em alguns casos, a relação estabelecida entre cientificidade e conhecimento escolar, pode ser observado na forma como os conhecimentos acadêmicos são acionados nas atividades pedagógicas realizadas. Interessante observar que muitas vezes esses conhecimentos acadêmicos necessários para legitimar o conhecimento escolar ensinado são expelidos da atividade, entendidos como algo complementar, não ocupando um papel importante no processo de reelaboração didática. A atividade pedagógica desenvolvida com a projeção do vídeo “A Cor da Cultura” expressa muito bem esse movimento, quando, ao final do primeiro bloco do capítulo I, o ator recomenda que “Para saber mais”, os espectadores podem recorrer a Alberto Costa e Silva, Manolo Florentino e Pierre Verger.

As implicações pedagógicas e políticas dessas constatações, em relação à incorporação dos fluxos de cientificidade nessas refigurações narrativas, me parecem importantes para a reflexão sobre a forma como as demandas de diferença, em particular as relacionadas às questões étnico-raciais, vêm sendo introduzidas no currículo de História. Se nos detivermos no processo de significação /identificação do significante negro, foco do meu estudo, importa destacar algumas considerações que esta análise vem apontando.

Em primeiro lugar, a potencialidade heurística do entendimento sobre o processo de produção do conhecimento escolar na perspectiva pós-estruturalista. Embora não tenha sido objeto central do estudo, o entendimento de significantes como “conhecimento escolar” e “conteúdo” nesse quadro teórico é indispensável para o

desenvolvimento dos argumentos sobre os processos de significação em tela na pesquisa. Não se trata de restabelecer hierarquias entre os diferentes campos de conhecimento que servem de saberes de referência e como tais são contextos de fluxos de sentidos que participam da cadeia de equivalência do conhecimento escolar.

Em seguida, a importância pedagógica e política de se considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar. Assim, os conteúdos podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas de cada presente voltadas à instituição escolar. Isso não significa negar a importância da presença de outras unidades diferenciais – competências, valores, atitudes, outros saberes (senso comum, do cotidiano, da mídia) – na fixação do sentido de conhecimento escolar nos currículos escolares.

A maioria dos fragmentos discursivos aponta para a presença de um processo de reelaboração didática, no qual são efetuadas articulações discursivas entre sentidos de negro, África; racismos fixados como hegemônicos em diferentes campos de referência como, por exemplo, a academia, os movimentos sociais, as Diretrizes Curriculares. No entanto, um olhar mais atento indica igualmente que essas articulações não apresentam um equilíbrio entre as diferentes unidades diferenciais que entram em jogo nesse processo. Ao mobilizarem com pouca força os fluxos de cientificidade, essas refigurações perdem não apenas em legitimidade, frente às comunidades disciplinares que legitimam a veracidade desse conhecimento aprendido, mas também em potencial de subversão das relações de poder hegemônicas.

Em muitos dos fragmentos acima reproduzidos, é possível perceber o sentido de negro fixado hegemonicamente, no âmbito do Movimento Negro no Brasil, mobilizado nessa cadeia de equivalência com mais força. A essa cadeia equivalencial, se articula com muita frequência um sentido de negro sustentado por uma matriz historiográfica de viés marxista com o enfoque em uma história dos vencidos. Desse modo, as configurações narrativas tendem a se aproximar das estratégias discursivas mobilizadas ora nas demandas de diferença lideradas pela população afrodescendente, ora nas

matrizes historiográficas de inspiração marxista, sem, no entanto, traduzirem, tanto em um como em outro caso, um diálogo estreito com os fluxos de cientificidade, como mencionado anteriormente.

Os riscos desse tipo de articulação consistem em tanto reatualizar neste contexto discursivo determinado – o ensino de História – sentidos essencialistas de identidade negra, como reforçar a associação entre negro e subalternidade em uma cadeia na qual participam igualmente outros conceitos como, por exemplo, os de escravidão e exploração. Ambos os movimentos, embora aparentem responder e satisfazer demandas de diferença endereçadas à escola, podem causar um efeito contrário, reforçando a cadeia de equivalência que adjetiva negro como vítima, injustiçado, oprimido, pobre, subalterno.

Importa sublinhar que não se trata de minimizar o potencial político e subversivo que carregam esses discursos, e que podem contribuir para a construção de um pensamento crítico por parte dos alunos. O que estou procurando problematizar refere-se tanto às particularidades dos contextos discursivos onde essas críticas são formuladas, e a forma como as diferentes demandas de igualdade e de diferença se articulam em um contexto discursivo chamado escola.

À guisa de conclusão, exponho algumas questões que interpuseram-se no quadro analítico por mim consideradas como contribuições importantes para o enfrentamento deste debate:

Como explicar, por exemplo, que apesar do avanço das pesquisas acadêmicas sobre a escravidão que atribuem ao negro um papel de sujeito autônomo, os fluxos culturais que tendem a fixar o sentido de negro no lugar da subalternidade ainda persistem nos currículos escolares?

Como problematizar uma visão romanceada e vitimada do continente africano quando a entrada do significante África na cadeia de equivalência se faz com ênfase na desconstrução da imagem negativa e estereotipada, sem no entanto ser acompanhada de

uma reflexão pautada, por exemplo, em matrizes historiográficas mais recentes ou em estruturas temporais mais consistentes?

Ou ainda: Como transformar a indignação presente na refiguração narrativa do aluno em argumentos mais consistentes que possam contribuir para o seu posicionamento nas lutas identitárias de nosso presente?

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 ensinado**. 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.

_____. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteiras no campo do currículo. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

_____. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. In: **Revista Brasileira de História**, no prelo 2012)

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

_____. **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.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

MARCHART, Olivier. Apresentação. In: RODRIGUES, Leo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.