



NARRATIVAS EM DISPUTA: REPRESENTAÇÃO, POLÍTICA E IDENTIDADE

Igor Fernandes de Alencar

Mestrando do PPGH

igor4p@gmail.com

No cenário brasileiro de início do atual século vivenciamos a provocativa ao debate acerca das identidades nacionais, ou seja, sobre os componentes identitários que permitem nos pensar enquanto um mesmo povo. As voltas da Terceira Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância (Durban, 2001)¹, e as ações organizadas pelo movimento negro, provocara posições dos governantes brasileiros, signatário de acordos internacionais firmados na época. A tensão foi incitada pela implementação de ações afirmativas², na categoria política de cotas raciais/sociais em algumas universidades públicas brasileiras, uma forma de “discriminação positiva”, estrutura-se em compor mecanismos de enfrentamento ao racismo brasileiro. (MUNANGA, 2001, p. 31)

Esta contenda trouxe à baila a discussão que ocorreram dentre suas dinâmicas temporais em outros contextos nacionais, sobre um enfoque na identidade nacional, a novidade é que desta vez a discussão não se restringiu as elites nacionais. Portanto, a tessitura desta escrita, enquanto ferramenta investigativa, tem como preocupações a sociedade; o cotidiano educacional; e a experiência das sensibilidades de pessoas que lindam com enfrentamentos anunciados desde gerações anteriores.

Nesta proposta, versamos um diálogo com uma bibliografia que aborda quadros explicativos sobre as mudanças na legislação escolar desde a redemocratização, coadunada a propositivas teóricas dos estudos culturais ao analisar as dinâmicas das identidades culturais e o fazer político no posicionamento dos sujeitos identificadores.

¹ A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, no período de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001. Consta na sua Declaração, especialmente no capítulo das “vítimas” em geral, a necessidade de adoção de “medidas afirmativas ou medidas especiais” para promover a plena integração dessas pessoas e grupos discriminados na sociedade. Para mais: LINDGREN ALVES, J.A. *A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos*. Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 198-223, 2002.

² Acerca das “Ações afirmativas”, aqui fazemos uso da definição dada por Joaquim Gomes “políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. In.: SANTOS, Sales Augusto (Organizador). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005



Estas reflexões antecipam uma prática pedagógica ainda a se desenvolver com estudantes do último ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Angra dos Reis no Estado do Rio de Janeiro, sobre o horizonte de expectativa deste estudantes envolto o acesso ao Ensino Médio, e conseqüentemente a uma possível escolha profissional e acadêmica.

A máxima explicativa muitas vezes acessada do “ser brasileiro”, vem sendo cada vez mais problematizada. Vislumbramos nos últimos anos uma ampliação nos conectivos identitários, onde versamos vários posicionamentos acerca de nossas pertencas. Afinal, várias identidades que permaneciam em nós, invisibilizadas, nos salta sem prejuízo a identidade nacional. Somos brasileiros, bem como, mulheres e homens; negros e brancos; nordestinos e nortistas; portadores de crenças e estilos distintos. Aqui, estenderemos pelo viés teórico de sujeitos com experiências diaspóricas ou pós-coloniais, não somente pelas buscas explicativas como também por suas vivências de trânsitos e encontros (PORTELA JÚNIOR, 2016, p. 688).

Coadunaremos a estas experiências reflexivas um diálogo com a legislação escolar vigente, como a que vem ocorrendo desde fins da década de 1990, com as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, integrando as normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Ações que aliam-se aos espaços de representatividade conquistados no cenário político e social dos movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.

E, dentre as discussões e reflexões vivenciadas no contexto de ensino-aprendizagem, sobre a relevância dos conteúdos vinculados à história africana, afro-brasileira e a educação étnico-racial existe um eixo obrigatório ou elemento de articulação: a identidade. Identidade, aqui, está intimamente ligada a um conhecimento mais amplo, a representação.

As imagens que cinge a nossa volta corriqueiramente, são também objetos de disputas no mundo representado – a política da imagem, a disputa de sentido. Envolto de conceito de identidade estratégica e posicional, sujeita a um constante processo de mudança e transformação, seja ela individual ou coletiva. Neste sentido, há de se notar a via analítica destes estudos e uma contundente crítica ao suposto caráter sólido, rígido e



fixo das identidades que, ao contrário, deveriam ser tomadas como processos permanentes de identificação.

O Brasil de início do século XXI vivenciou um provocativo debate acerca das identidades nacionais, ou seja, sobre os componentes identitários que permitem nos pensar enquanto um mesmo povo. A tensão foi incitada pela implementação de ações afirmativas, na categoria política de cotas raciais/sociais em algumas universidades públicas brasileiras. Esta contenda trouxe à baila a discussão que ocorreram dentre suas dinâmicas temporais em outros contextos brasileiros, mas, desta vez não sendo uma questão restrita as elites nacionais.

Observamos de fato o continuar das experiências de fabricação da Identidade Nacional, talvez tão impactantes quanto aquelas iniciadas na segunda década do século XIX (marcada pela negação da pluralidade étnica, pela valorização de nossa suposta euro-descendência e pelos referenciais teóricos do Determinismo Racial) e na década de 1930 (com a defesa de uma suposta cultural nacional homogeneizadora e embebida na ideia da miscigenação e da “democracia racial”). O atual momento foi, na realidade, iniciado há mais tempo, cerca de quarenta anos, e refunda algumas de nossas velhas crenças redefinindo a identidade nacional a partir da combinação ou co-existência de outras identidades. Esse “novo” diálogo de imagens e reflexos identitários, que é muito mais revelador para os teóricos/educadores, e muito mais significativo para aqueles que se vêem forçados a assumir ou a negar o pertencimento a alguma dessas “outras identidades”, parece ser muito mais funcional e crível do que o suposto manto de uma identidade comum que recobriria a todos (OLIVA; FELICI, 2014, p. 193-194).

Várias identidades, que permaneciam em nós invisibilizadas pela máxima “ser brasileiro”, foram fortemente acessadas. Somos brasileiros, bem como, mulheres e homens; negros e brancos; nordestinos e nortistas; portadores de crenças e estilos distintos. Aqui, estenderemos pelo viés teórico de sujeitos com experiências diaspóricas ou pós-coloniais, não somente pelas buscas explicativas como suas vivências de trânsitos e encontros.

Dentre os especialistas vinculados aos “Estudos Culturais” (*Cultural Studies*) ou aos Estudos Pós-Coloniais, estaremos a caminhar na trajetória reflexiva do sociólogo jamaicano Stuart Hall, criador do Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) na Universidade de Birmingham, do qual foi diretor de 1968 a 1979. Coadunaremos a estas experiências reflexivas um diálogo com a legislação escolar vigente que estabelece as



diretrizes e bases da educação brasileira – LDB; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Não por acaso, o que vem ocorrendo desde fins da década de 1990, com as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, integrando as normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Ações que aliam-se aos espaços de representatividade conquistados no cenário político e social dos movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (ABREU; MATTOS, 2008, p. 06).

Compreendendo estas significativas conquistas obtidas através de esforços contrariados, encapadas em árduo trabalho, verdadeiras lutas, somos acometidos pela realidade cotidiana da história em processo e suas tramas tecidas por diversos atores sociais. Em diálogo com o historiador francês, Jacques Le Goff³, Amilca Pereira elenca a importância da memória neste quadros articuladores da identidade.

A memória dessas lutas precisa estar nas escolas, e não somente a memória da escravidão. Aliás, a memória da escravidão atlântica, como se fosse a única forma de escravidão já existente no mundo, e a associação direta entre negritude e escravidão, inferiorizando africanos e seus descendentes, é algo absolutamente presente nas escolas brasileiras ainda hoje. E, além de ser um erro ‘histórico’, isso é algo danoso para as construções identitárias de jovens estudantes negros e brancos (PEREIRA, 2012, p. 125).

Uma temerosa baixa ao progresso democrático: “...tempos de incertezas...”⁴

³ “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” LE GOFF, Jacques. *Memória*. In: Enciclopédia Einaudi, v.I. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p.46.

⁴ Uma referência ao tema “*Negritude e Afro-Brasilidades em Tempos de Incertezas*” do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sudeste – COPENE Sudeste, a realizar-se entre os dias 06 a 08 de novembro de 2017, na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.



A experiência dos vários desafios ao qual centrava-se a educação enquanto demanda nacional é solapada por medidas impopulares de um governo sem “legitimidade política”, que busca serrar nas perspectivas em uma realidade “política de ajuste fiscal marcada por profundos retrocessos, pela retiradas de direitos dos trabalhadores e cortes nas políticas sociais” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p.7).

Através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, atual Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, a legislação educacional brasileira vigente sofreu significativas mudanças. Aqui, nos desdobraremos um pouco acerca das alterações referentes à Reforma do Ensino Médio Brasileiro, ao qual não constou de consulta prévia à sociedade para sua aprovação, e suprimiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que havia vigorado em 2003 através da Lei 10.639, e em 2008 aprimorada com a temática indígena na Lei 11.645, bem como da disciplina História. Estas resoluções estão diretamente ligadas a nossa discussão, mas, as baixas foram ainda maiores.

As temáticas envolta da história e cultura das populações negras e indígenas que ganharam visibilidade merecida no alvorecer deste século, mesmo diante de vários desafios, sendo refletidas em numerosos projetos de ensino e pesquisa, se consolidava em meio a complexificação dos quadros identitários nacionais. Nossos estudantes, que por muito assimilavam um universo unilateral relegando importância ao legado europeizante de nossa sociedade, foram aos poucos embebidos das cosmovisões, saberes e práticas indígenas, africanas e afro-brasileiras comuns em nossas experiências, mas nem sempre lembradas. Amplia-se os referências, consolida-se novos conhecimentos.

Este governo que vigora interinamente, impõe entraves a um contínuo acesso aos direitos da população, calejando os trabalhadores, estudantes e os mais empobrecidos em várias instâncias sociais, mas, acentuaremos alguns ofensivos direcionados especificamente a área da educação:

fim do pacto pela alfabetização na idade certa; fim do Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; fim do programa Ciência sem Fronteiras na graduação; fim do Portal do Diploma; cujo objetivo era evitar fraudes na obtenção e na revalidação dos diplomas; corte de cerca de 90 mil bolsas de estudo do FIES – fundo de financiamento estudantil; revogou e alterou nomeações para o Conselho Nacional de Educação; acabou com a SECADI, secretaria do MEC responsável pelas políticas de diversidade e inclusão; extinção do



programa de alfabetização Brasil Alfabetizado; e o mais grave: com a pretendida mudança no regime de exploração do pré-sal, vai acabar com o fundo social que repassaria à educação 75% dos recursos dali advindos. Some-se a tudo isso o corte de 20% nas bolsas de PIBIC, a não re-edição do edital PIBID e o corte de até 45% no orçamento das universidades e IFs para 2017, abrindo caminho para a extinção do ensino superior público gratuito, sonho neoliberal. (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p.10).

Estas ações também evidenciam as ambições políticas afim de legitimar uma narrativa autoritária, tendenciando retardar a expectativa por um uso narrativo do currículo a possibilitar uma aprendizagem que “diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo”. (GOODSON, 2007, p. 241)

A exclusão destas políticas são um inestimável prejuízo na formação de cidadãos conscientes, pois, em uma sociedade democrática, dentre as várias instituições sociais, a escola é apontada sempre como uma instituição-chave. Isso, por sua capacidade de reparar cidadãos e cidadãs para o convívio social (SILVÉRIO, 2006, p. 7).

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (SILVA, 2007, 491).

E, dentre as discussões e reflexões vivenciadas no contexto de ensino-aprendizagem, sobre a relevância dos conteúdos vinculados à história africana, afro-brasileira e a educação étnico-racial existe um eixo obrigatório ou elemento de articulação: a identidade. É este, articulador a conectar os conteúdos que tematizam a história e cultura resultante da diáspora africana para Américas em uma narrativa de empoderamento, mas, não restrita à população negra brasileira, abrangendo assim todos os segmentos nacionais, convocando-nos a pensar nosso lugar político no mundo em disputa. Posicionamentos resistentes, bem como de reconhecimentos de privilégio. Afinal, como nos atenta Michael Pollak, envolto ao que se lembra, também consta-se



silêncio e esquecimento. Para tanto, importante “que emergja nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples ‘montagem’ ideológica, por definição precária e frágil” (POLLAK, 1989, p. 9).

A identidade enquanto elemento político articulador, sem se limitar aos essencialíssimos culturais

O conceito de identidade poderia ser empregado para significar uma espécie de “ponto de encontro”. E, “[...] entre os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares...” (HALL, 2000, p. 110-112). Assim, quando levantamos o questionamento basilar em nossa identificação – quem somos? – também se faz necessário contrastar também como os outros nos enxergam e nos definem; outros com os quais temos que interagir, dialogar e negociar continuamente nossas identidades, em circunstâncias por vezes desiguais e conflitivas.

Identidade, aqui, está intimamente ligada a conhecimento e mais amplamente a representação. As imagens que cinge a nossa volta corriqueiramente, são também objetos de disputas no mundo representado – a política da imagem, a disputa de sentido. Stuart Hall analisou criticamente a representação do negro nas imagens do capitalismo e do imperialismo britânico.

Oportuno também se faz, retomarmos a mais uma das assertivas empenhadas pelo historiador francês, afim de compreender a dinâmica dos espaços temporais em que aloca nossos posicionamentos, já que, para “distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado.”, continua Pollak, “conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto” (POLLAK, 1989, p. 8).

Os teóricos e estudiosos das identidades, em certa tendência, evadem das definições essencialistas acerca das identidade, além dos efeitos sociais negativos de tal perspectiva, a impossibilidade de se pensar a identidade como estática, imutável, rígida, absoluta e autorreferencial. Este dispositivo busca caracterizar a identidade mais como



um processo de construção, determinado histórica, social e culturalmente – enfatizando, dessa maneira, o caráter dinâmico, provisório e relacional das identidades.

Desde a “virada cultural” nas ciências humanas e sociais, contudo o sentido é visto como algo a ser *produzido* – construído – em vez de simplesmente “encontrado”. Conseqüentemente, circunscrita ao que veio a ser chamado de “abordagem social construtivista” ou “construtivismo social”, a representação é concebida como parte constitutiva das coisas; logo, a cultura é definida como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos – e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento (HALL, 2016, p. 25-26).

Este sentido de cultura, surge com este peso, sobretudo advindo da chamada “virada cultural” nas ciência humanas e sociais, especialmente nos estudos culturais e na sociologia da cultura. Com isso, em nossa contemporaneidade, a cultura acaba por desprezar a produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade.

Há de se notar a via analítica destes estudos e uma contundente crítica ao suposto caráter sólido, rígido e fixo das identidades que, ao contrário, deveriam ser tomadas como processos permanentes de identificação. É por este caminho que Hall nega o essencialismo que tem como pressuposto um núcleo fixo, estável, idêntico e imutável, para defender, em seu lugar, um conceito de identidade estratégica e posicional, sujeita a um constante processo de mudança e transformação, seja ela individual ou coletiva (HALL, 2000, p. 108).



Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

Araújo Pereira, Amilcar. *“Por uma autêntica democracia racial!”*: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, vol. 1, nº 1, p. 111-128 - 2012

Goodson, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. *Cultura e representação* / Stuart Hall; Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.

LINDGREN ALVES, J.A. *A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos*. *Rev. Bras. Polít. Int.* 45 (2): p. 198-223, 2002.

MOORE, Carlos. *Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações*. In.: *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/* Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos)

OLIVA, Anderson R.; FELICE, Renisia C. G. *Identidades em construção: pluralidade cultural, o ensino de história africana e a educação étnico-racial, diálogos necessários*. In.: MORAES, Cristina de Cássia. HCABA, Goiânia, 2014



POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Vol. 2. n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu. *Educação das Relações Étnico-Raciais e novos discursos de identidade nacional no Brasil: uma reflexão a partir da Lei 10.639/2003*. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS 27 a 29 de abril de 2016 Programa de Pós Graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS

SANTOS, Sales Augusto (Organizador). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVÉRIO, V. R. *A diferença como realização da liberdade*. In. ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. S. (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.