



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E LINGUAGEM

**CURRÍCULO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: “NEGRO” E
“NÃO NEGRO” NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA**

Warley da Costa

Rio de Janeiro
Junho/2012



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E LINGUAGEM

**CURRÍCULO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: “NEGRO” E “NÃO
NEGRO” NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA**

Warley da Costa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro
Junho/2012

C837

Costa, Warley da.

Curículo e produção da diferença: "Negro" e Não Negro" na sala de aula de história / Warley da Costa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

302f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

1. Currículos. 2. História - Ensino. 3. Negros - Educação. 4. Negros – Identidade racial. I. Gabriel, Carmen Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 375



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: "Currículo e produção da diferença" negro" e "não negro" na sala de aula de história"

Doutoranda: **Warley da Costa**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

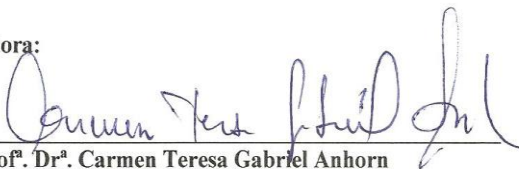
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

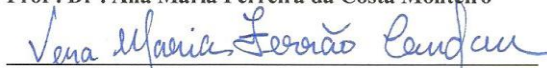
Rio de Janeiro, 26 de junho de 2012

Banca Examinadora:

Presidente:


Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn


Profª. Drª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro


Profª. Drª. Vera Maria Ferrão Candau


Profª. Drª. Mônica Lima e Souza


Profª. Drª. Miriam Soares Leite

A Maria José e Domício Costa (in memoriam), que, na aridez do Nordeste, souberam com maestria semear ternura e sabedoria em nossos corações.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas queridas que apostaram em mim nessa jornada. Sem essa força não seria possível chegar até aqui. Agradeço:

Ao PPGE-UFRJ, pela acolhida e pelo suporte indispensável para a realização da pesquisa: à Solange Rosa, pela assistência permanente. Aos professores do curso, pela atenção.

À Carmen Teresa Gabriel pela orientação, amizade e atenção nessa minha caminhada. Pela inspiração trazida pelas suas brilhantes aulas e pela parceria ao pensar conjuntamente esta tese. Para agradecer-lhe, recorro a Nietzsche, colocando-a no lugar do “Mestre da Leitura”:

(...) o mestre da leitura é um sedutor, um tentador, um “devorador nato das consciências”. Suas virtudes: fazer emudecer ao que é ruidoso, ensinar a escutar ao que se compraz a si mesmo, dar novos desejos às almas rudes, ensinar a delicadeza às mãos torpes e a dúvida às mãos apressadas. (...) O mestre da leitura é o iniciador aos segredos daquela atividade. Chega a ser o que és! Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado. (...) Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. Se ler é como viajar, e se o processo da formação pode ser tomado também como uma viagem na qual cada um venha a ser o que é, o mestre da leitura é um estimulador para viagem. Mas a uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo.

Às professoras que participaram da Banca examinadora, Ana Maria Monteiro, Miriam Leite, Vera Candau e Mônica Lima, pela leitura atenta do meu texto e as ricas contribuições.

À professora Ana Maria Monteiro, um agradecimento especial pelo acompanhamento na minha vida acadêmica, como professora do curso e como membro das minhas duas bancas de pós. Pela acolhida na UFRJ agora como professora.

Aos meus colegas da pós e do Grupo de Pesquisa Doutorandas em Ação, Ana Angelita, Marcia Pugas, Ana Paula Ramos e Patrícia Santos; Luciene Moraes, e a todos os outros pela troca constante, nas leituras, nos cafezinhos e no pão de mel; enfim, todo o carinho do grupo. À Marcela Castro, pelo ombro amigo nos últimos meses /horas de preparação do trabalho.

Aos amigos professores da UFRJ, pelo apoio e pela ajuda na reta final. Giovana Xavier, Alessandra Nicodemos, Julia, Enio e Anita. À Equipe de Didática da História pela compreensão de que o trabalho coletivo vale a pena.

Aos meus alunos extensionistas do Projeto Pet/Conexões de Saberes, que, apesar da minha ausência nos últimos meses, tocaram o trabalho com competência. Um agradecimento especial à Geane pela ajuda na pesquisa bibliográfica.

Aos meus ex-alunos de História das escolas públicas em que lecionei, foco das minhas preocupações e inspiração para esta pesquisa.

À equipe da escola Emerson Fittipaldi, que aceitou participar da pesquisa representada pela diretora da escola e especialmente à professora Ana, por ter me disponibilizado todo material da pesquisa, seus tempos de aula e alunos,

Aos alunos da Escola Emerson Fittipaldi, pela disponibilidade e cooperação para esse trabalho.

Aos meus amigos que, por força das circunstâncias, torceram por mim a distância, pelas redes (MSN, Face, Orkut) ou telefone. Queridos/queridas da UNIRIO/EAD/PAIEF: Dayse Hora, Helena Rego, Giovanna Marafon, Nailda Bonato.

Às amigas Patrícia Bastos, Marta Ferreira, Thalita Rosa e Syrléa Marques, que me acompanharam e sempre fizeram parte dessa imensa torcida. À Lays, amiga recente, pelo pronto atendimento no trabalho de versão do resumo.

Aos meus irmãos, irmãs e sobrinhos/as, cunhada/os, que souberam compreender a minha ausência forçada das animadas (e frequentes) reuniões de família. Especialmente à Vilma, pelas revisões do texto; à Wilma, pelo apoio logístico; à Wanisse, pelo diálogo com os autores da linguagem e à Vivi, presença de toda hora, para o que der e vier.

Ao meu querido companheiro Renato, parceiro, amigo, namorado. Sempre ouvidos atentos para as minhas questões da pesquisa e bom orientador, responsável pelos momentos de alegria nos dias que pareciam tão difíceis.

Aos meus filhos queridos Hugo e Tiago, companheiros de longa caminhada. Pelo incentivo, cuidado e carinho permanentes.

RESUMO

A temática desenvolvida nesta tese 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. Nesse contexto, as demandas políticas oriundas da luta do Movimento Negro por maior visibilidade no campo educacional intensificaram as mudanças nos currículos escolares, traduzidas em forma de leis e resoluções nesse campo e, em especial, na disciplina História. Apoiada nas teorizações pós-estruturalistas da Teoria do Discurso de LACLAU e MOUFFE (2204), mobilizei para esse quadro teórico autores da Teoria da História (RICOEUR, 1983, 1985; KOSELLECK, 2006; HARTOG, 1996), por considerar a centralidade da temporalidade nas narrativas históricas. O quadro da hermenêutica de Ricoeur foi utilizado como instrumental teórico para discutir a especificidade da natureza epistemológica do conhecimento histórico vivenciada pelos alunos. Desse modo, o ensino de História considerado como espaço discursivo de hibridização epistemológica, lugar de fronteira e arena de disputas entre diferentes memórias coletivas, apresenta-se como terreno profícuo para esse estudo. Em linhas gerais, o objetivo da pesquisa é apresentar um novo quadro de inteligibilidade para a compreensão dos processos de significação e identificação no currículo de História, analisando os sentidos de “negro”/“não negro” em sala de aula. O sistema discursivo em foco constituiu-se na análise das refigurações narrativas de um grupo de alunos, considerando as configurações narrativas que lhes foram oferecidas em suas trajetórias como alunos de História do ensino médio de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. O acervo de repertórios discursivos para essa análise foi constituído por exercícios, questões de prova, trabalhos em grupo, gravações em vídeo e depoimentos em grupos focais. A análise evidenciou algumas estratégias discursivas mobilizadas em nosso presente nas narrativas dos alunos destacando diferentes fluxos de sentidos de “negro” e “não negro”, nas refigurações narrativas produzidas a partir de diferentes tipos de atividades pedagógicas nas quais foram interpelados como estudantes. Foi possível perceber traços nas práticas articulatórias que indicam, em nosso presente, tanto a reafirmação como o deslocamento da fronteira hegemônica definidora de negro nesse contexto discursivo específico chamado escola. Foi possível perceber que nesse movimento articulatório são mobilizados e hibridizados vários fluxos de sentido, oriundos tanto de campos de conhecimento distintos bem como de experiências temporais diferenciadas.

Palavras-chave: Currículo; ensino de História; diferença; identidade narrativa; processos de identificação; conhecimento histórico escolar; identidades étnico-raciais.

ABSTRACT

The thematic developed in this thesis is inserted in the deepening process of the issues approached by history teaching and production of ethnic-racial identities in their contemporaneity. In the last decades in Brazil, the question of identity has been present in educational debates and in its curricular policies bringing to light the struggles that reflect the political demand of the social movement. In this context, the political demands originated from the Negro movement's struggle for greater visibility in the educational field intensified the changes in school curricula translated in the form of laws and resolutions in this field, especially in History's subject. Supported by post-structuralist's theorizations of LACLAU and MOUFFE's (2004) Theory of Discourse, I mobilized to this theoretical framework the authors of the Theory of History (RICOEUR, 1983, 1985; KOSELLECK, HARTOG), for considering the centrality of temporality in their historical narratives. The Ricoeur's framework of hermeneutics was utilized as a theoretical instrument to discuss the specificity of the historical knowledge's epistemological nature mobilized by students. Therefore, the teaching of history considered as a discursive space of epistemological hybridization, border place and arena of disputes among different collective memories, presents itself as profitable ground for this study. In general, the objective of this research is to present a new framework of intelligibility for understanding the processes of significance and identification in the curriculum of history, analyzing the meaning of "negro" / "non negro" in the classroom. The discursive system in focus consisted in analyzing the reconfiguration narratives of a group of students considering narrative settings offered to them in their trajectory as history's students in a public school in the city of Rio de Janeiro. The discursive repertoires' collection for this analysis consisted of exercises, test questions, group work, video recordings and their testimonies in focus groups conducted in three. The analysis made clear some discursive strategies mobilized in our present in the narratives of students, highlighting different direction's flows for "negro" and "non negro" in reconfiguration narratives, mobilized by different kinds of educational activities in which they were affected as students. It was possible to see traces in articulatory practices that indicate, in our present, as much reaffirmation as displacement of the hegemonic boundary defining negro in this specific discursive context called school. It was possible to see that in this articulatory movement various direction's flow arising from different fields of knowledge as well as different temporal experiences are mobilized and hybridized.

Key words – Curriculum; History teaching; Difference; Narrative identity; Identification processes; Academic historical knowledge; Ethnic-racial identities

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Situando o tema, o objeto e os objetivos da pesquisa	18
2. Os caminhos e descaminhos da pesquisa: sobre os prazeres de ensino e da pesquisa	19
3. As interlocuções teórico-metodológicas	28
CAPÍTULO I: CURRÍCULO, DIFERENÇA E DISCURSO/CULTURA: UM OLHAR A PARTIR DO PÓS-ESTRUTURALISMO	32
1.1. Tempos de crise, tempos de incertezas: situando a produção discursiva desse texto na contemporaneidade	33
1.2.No universo da linguagem a uma interlocução com a teoria do discurso	39
1.2.1."Virada" cultural/"virada" linguística ou uma revolução epistemológica?	40
1.2.2. A teoria wittgensteiniana e os "jogos da linguagem"	46
1.2.3. Da vontade de verdade e da vontade do poder	48
1.2.4. Discurso, poder e hegemonia na Teoria Social do Discurso	53
1.2.5.Teoria do Discurso e Teoria Política em Laclau e Mouffe	56
CAPÍTULO II: HISTÓRIA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO: ENTRE OS "JOGOS DA LINGUAGEM" E "JOGOS DO TEMPO"	65
2.1. O diálogo com a Teoria da História	67
2.1.1. Regimes de Historicidade	69
2.1.2. A estrutura narrativa como condição e elemento estruturante do conhecimento histórico	75
2.1.3. Identidade narrativa: entre "jogos da linguagem" e "jogos do tempo"	83
2.2. Especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar	85
2.2.1. A Transposição Didática como contribuição para o debate	88
2.2.2. Sobre os efeitos desse diálogo no campo do Ensino de História	96

CAPÍTULO III: OS DEBATES QUE MOBILIZAM SENTIDOS DE “NEGRO” EM DIFERENTES CONTEXTOS DISCURSIVOS	99
3.1. Movimento negro: entre fluxos de brasilidade e de africanidades	104
3.1.1. Afrodescendência, afrobrasilidade: políticas de autenticidade em meio a processos de hibridização na criação do M.N.U.	111
3.1.2. “Ouvi o clamor do povo negro”: o centenário da Abolição e a participação na Constituinte	115
3.1.3. Sobre os 300 anos sem Zumbi dos Palmares: a negociação agonística em espaços institucionalizados	118
3.2. A escrita escolar da história da África e dos Afro-brasileiros: leis, resoluções e pareceres como espaços enunciativos de discursos híbridos	120
3.3. Os debates no campo acadêmico	134
3.3.1. A historiografia e os discursos sobre “negro”	136
3.3.2. Um breve panorama das pesquisas históricas na última década	142
3.3.3. Ensino de História e relações étnico-raciais: um panorama sobre as últimas pesquisas no campo da Educação	145
3.3.4. Garimpando o Ensino de História nos Anais da ANPUH	154
CAPÍTULO IV: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA: ENTRE A BUSCA DO RIGOR E O RISCO DA RIGIDEZ	157
4.1. Em torno da definição de “Escola”	160
4.2. A entrada em campo: a Escola Emerson Fittipaldi	167
4.3. A construção do “caso”	177
4.4. Acervo textual da pesquisa: textos e contextos	182
4.4.1. As aulas de História	185
4.4.2. Nas atividades Extraclasse e Projetos	191
4.4.3. O grupo focal como estratégia de investigação	195
4.5. O lugar do negro na História do Brasil e o lugar do Brasil no	198

Currículo

CAPÍTULO V: “NEGRO” E “NÃO NEGRO” NOS CURRÍCULOS EM MEIO AOS PROCESSOS DE REFIGURAÇÃO NARRATIVA DOS ALUNOS DE HISTÓRIA	208
5.1. Fluxos de sentidos de negro recontextualizados na História ensinada	214
5.2. Fluxos de sentido de negro em meio aos “jogos de tempo”	229
5.3. Refigurações narrativas: entre memórias e demandas	242
SOBRE AS AMARRAÇÕES PROVISÓRIAS E CONTINGENCIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
REFERÊNCIAS	259
ANEXOS	
ANEXO 1: Instrumentos de pesquisa	277
ANEXO 2: Documentos do Movimento Negro	280
ANEXO 3: Documentos da escola	286
ANEXO 4: Tabelas	296

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Descritores: Currículo – identidade – relações raciais	24
Tabela 2. Descritores: Ensino de História – identidade – relações raciais	25
Tabela 3. Descritores Educação – Relações Raciais – Ensino de História	26
Tabela 4. Simpósios Temáticos sobre História da África e dos Afro-brasileiros nos Seminários Nacionais da ANPUH	144
Tabela 5. África e Afrodescendentes nas pesquisas em História (Capes)	145
Tabela 6. Pesquisa no Portal Capes Ensino de História /relações raciais	147
Tabela 7. ANPED: Ensino de História – racismo	153
Tabela 8. Seminários Temáticos em Ensino de História nos Seminários Nacionais da ANPUH	154
Tabela 9. A temática racial nos Simpósios de Ensino de História na ANPUH	155

INTRODUÇÃO:

Devemos afinal, como homens de conhecimento, ser gratos a tais resolutas inversões das perspectivas e valorações costumeiras, com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, querer ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura 'objetividade' – a qual não é entendida como 'observação desinteressada' (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra sob controle e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a diversidade de perspectivas e interpretações afetivas[...] Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um 'conhecer' perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será o nosso 'conceito' dela, nossa 'objetividade'. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto?... (2ª Dissertação, § 12, NIETZSCHE, 1998)

Foi por querer ver assim diferente que iniciei esta pesquisa e foi por depreender *tantos* afetos e utilizar *tantos* olhos que elaborei este texto de tese. São capítulos inteiros, que sintetizam as leituras e escritos que me permiti fazer durante a minha trajetória no doutorado. Eles deixam brechas para que outros olhos e afetos possam falar sobre essa *coisa* e contribuir para as problematizações aqui em voga. Por “ver assim diferente, querer ver assim diferente” foi que investi nessa empreitada em busca de novos caminhos para as inquietações que me mobilizaram para esse empreendimento.

A temática desenvolvida nesta tese se insere em um processo de aprofundamento e desdobramento de questões exploradas na minha dissertação de mestrado e se propõe a aprofundar reflexões acerca da História como objeto de ensino e sua relação com a produção de identidades sociais, reflexões que têm acompanhado minha trajetória profissional e acadêmica. Meu interesse pelas questões relativas aos sentidos de “negro” construídos pelos aluno(a)s no processo de ensino-aprendizagem e aos discursos que circulam no contexto da cultura escolar, particularmente nas aulas e nos textos curriculares de História, foi objeto de estudo na dissertação de mestrado e continua sendo a motivação para essa pesquisa. Nesta tese, em que apresento para o quadro analítico as refigurações narrativas de um grupo de alunos nas aulas de História, procurei compreender os processos de significação/identificação no currículo de História analisando os sentidos de “negro” e “não negro” que perpassavam os textos curriculares

produzidos a partir de exercícios, avaliações, trabalhos em grupo, trabalhos em vídeos, participação em aula e em grupos focais. O material empírico foi analisado considerando as configurações narrativas que lhes foram oferecidas em suas trajetórias como alunos de História do ensino médio de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Acredito que as aulas de História e a escola pública se constituem terrenos férteis para se problematizar as demandas da diferença em nosso presente. E foi pensando no potencial desses campos discursivos que apostei no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, apresento em seguida as principais apostas políticas que me instigaram inicialmente para a elaboração desse trabalho.

Como primeira aposta, defendo o potencial da escola pública como *front* de resistência aos diferentes papéis políticos e ideológicos que lhe são atribuídos, configurando-se assim como um espaço discursivo onde são travadas lutas hegemônicas em torno de busca de sentidos. Vista aqui como um sistema discursivo, constitui-se como um terreno de disputas e conflitos permeados por relações de poder. A escola pública, nas últimas décadas, foi chamada a enfrentar novos desafios diante do processo de democratização do ensino e tem colocado em xeque seu papel inicial. Vem assim enfrentando os novos desafios diante dos questionamentos em relação ao caráter homogeneizador e padronizador da cultura escolar.

Se a escola pode ser pensada como construção histórica atrelada aos princípios da racionalidade moderna, para a qual ela emerge como espaço de circulação e sistematização de informação e de produção de conhecimento, ela também pode ser concebida como espaço privilegiado em que perpassam fluxos culturais identitários diferenciados. Nesse sentido, as articulações discursivas, que permitem o fechamento de sentidos de escola, mobilizam diferentes discursos que se hibridizam para constituírem-se como escolares. Ao posicionar-se frente aos desafios pelos quais é interpelada, em razão de sua expansão e democratização, “a escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, mas também um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar etc. – e linguagens”. (CANDAU, 2008, p.14)

Desse modo, para a escola, diante dos desafios dos “novos” tempos, se abre um leque de possibilidades expressas pela emergência de novos pressupostos teóricos – advindos das teorizações críticas e pós-críticas – que, como fios

condutores, ressignificam e reatualizam seu próprio papel em meio à crise institucional. A escola, ao ser chamada a responder às demandas que se interpõem no presente, afirma-se como palco de novos fluxos culturais e identitários que a colocam sob “suspeita” em relação ao reconhecimento do papel como propulsora do conhecimento científico. Assim, na fronteira, no entrelugar (BHABHA, 1998), é possível investir nesse campo social, a escola, sem perder de vista seu papel na luta por uma sociedade mais justa.

A segunda aposta que me motivou para a pesquisa se refere à potencialidade do ensino de História, que se apresenta para mim como campo de experiência profissional, e ao mesmo tempo disponibilizado como um importante lócus de pesquisa. Se a escola apresenta-se como um terreno arenoso de disputas de sentidos, a História, como objeto de ensino, constitui-se como espaço privilegiado, que traz à tona as configurações hegemônicas das lutas identitárias em disputa nos currículos escolares. A história escolar, ao se articular com as disputas que giram em torno das memórias, interfere na produção discursiva das identidades. Ao mesmo tempo, pensar o ensino de História na interface com as políticas de identidade requer pensá-las de forma articulada a partir de um presente com tempos passados e futuros permanentemente recompostos. Na mesma medida, oferece a possibilidade dos sujeitos, em meio a um processo de significação/identificação, constituírem-se como sujeitos imersos nas experiências temporais. Desse modo, aposto que, diante de tantas interrogações e incertezas, o ensino de História nos obriga a, em meio às tensões, investir em reflexões que nos apontem caminhos, mesmo que tortuosos, para as diferentes questões que se colocam hoje para os campos da Educação e da História.

Acredito que o ensino de História se revele como um importante lócus de mobilização que investe em direção à negociação de fluxos culturais que tendem a fixar sentidos sobre “negro” e “não negro” no currículo¹ para que diferentes grupos culturais reivindiquem maior visibilidade social. Dessa forma, a disciplina História desempenha um papel crucial na produção de marcas identitárias que buscam espaço, tanto na afirmação da identidade nacional como de outras identidades

¹ Ao longo de minha argumentação, deixarei mais claro o sentido de currículo que pretendo operar. Neste caso, currículo não se limita aos documentos curriculares ou programas e conteúdos, mas sim a um sentido mais amplo, incluindo diferentes textos curriculares que são produzidos, consumidos e que circulam na esfera escolar.

culturais. Se a legitimação das identidades é garantida através de alguma forma de autenticação (WOODWARD, 2004), que “é feita por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão” (p. 25), logo, a História ocupa um papel importante nas definições e indefinições das fronteiras identitárias.

Nas últimas décadas, a despeito das renovações historiográficas e da disputa por espaço nos currículos escolares, via reivindicações de grupos étnico-raciais pela introdução de novos conteúdos nessa disciplina, as tensões intensificaram-se. Os debates envolvem hoje agentes sociais de diferentes ordens, como editores de livros didáticos, instituições educacionais, profissionais da educação, a academia e a sociedade de um modo geral. A obrigatoriedade da introdução de estudos da História e Cultura Afro-brasileira² nesta disciplina escolar como parte da agenda política do Movimento Negro em sua luta antirracista e contra o preconceito racial. Apesar de reconhecer que a preocupação com a educação étnico-racial antecede esse momento, não poderia desconsiderar o impacto que o caráter de obrigatoriedade da lei provocou no currículo de História, objeto dessa pesquisa. Assim, nesse contexto discursivo particular, minha aposta no ensino de História se torna mais desafiadora, pois implica pensar o processo de recontextualização didática dessa disciplina em meio aos processos de identificação, que disputam hegemonia frente às demandas sociais de nosso presente. Argumento que a potencialidade do conhecimento histórico escolar, com base em uma epistemologia social escolar, gira em torno das especificidades das condições de sua produção e consumo.

Minha terceira aposta consiste em investir em uma pesquisa que privilegie o sujeito na posição de aluno no contexto discursivo escolar. Entender como, na condição de aluno, esses sujeitos imersos no processo de recontextualização didática se envolvem na luta por negociação de sentidos de “negro”, em meio ao processo de reelaboração didática, é o foco central do estudo. Essa perspectiva de análise implica, antes de tudo, o reconhecimento da valorização do saber produzido por esses agentes sociais no âmbito da disciplina escolar História. A validação dos saberes elaborados pelos alunos reporta-me à compreensão da existência de um conhecimento escolar com especificidades próprias e constituído com um relativo

²A Lei 10.639/2003 tornou obrigatória a introdução da história e cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de ensino básico; posteriormente, a Lei 11.645/2008 acrescentou a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas no mesmo nível de ensino.

grau de autonomia. Considerar as refigurações narrativas do grupo de alunos em foco nessa pesquisa implica evidenciar as articulações das demandas de identidade do grupo étnico aludido em meio ao jogo político e democrático do nosso presente.

A quarta e última aposta refere-se ao quadro teórico-metodológico que abracei para essa pesquisa. Trata-se de uma abordagem pautada na construção teórica, com base em autores afiliados ao pós-estruturalismo, e que se situa em dois planos. O primeiro refere-se à escolha da Teoria Social do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como possibilidade. A concepção de discurso assumida por esses autores, como apresentarei mais adiante, assim como a teoria política que desenvolvem em seus estudos são caras para esta tese. É importante ressaltar que a pertinência nessa aposta reside não só em tratá-la como alternativa teórico-metodológica em um determinado quadro analítico. Vai mais além, trata-se de considerá-la como um elemento central que norteia a própria escrita desse texto, visto também como uma prática discursiva em vias de produção de sentidos. Aposto na concepção de discurso desses autores, à medida que se propõem superar uma visão meramente representacional tão comum nos trabalhos no campo da educação, distanciando-se de uma concepção essencialista.

Em um segundo plano, em termos de aposta no quadro teórico metodológico, busco a interlocução com autores da teoria da História (RICOEUR, 1985, 1997; HARTOG, 1996; KOSELLECK, 2006) convocados para esse campo teórico. Discuto, para costurar essas vertentes teóricas, os processos de significação que envolvem a problematização das categorias de passado, presente e futuro. A costura desse quadro teórico é um desafio a ser enfrentado nesse trabalho, especialmente por se tratar de um estudo cuja temática é de um viés altamente essencialista. Trabalhar a questão étnico-racial na escola na atualidade se traduz em acionar os discursos do movimento social que buscam fixar sentidos de negro a partir de uma identidade “pura” pautada em uma “raiz” comum vinculada a um passado coletivo.

1. Situando o tema, o objeto e os objetivos da pesquisa

Tendo em vista as apostas acima apresentadas, analiso nesta tese os sentidos que formatam ou que fixam, ainda que de forma provisória, os sentidos de “negro” nas refigurações narrativas de alunos do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro, considerando as configurações narrativas a que foram interpelados como alunos de História.

Considerando as preocupações apontadas nas apostas e do objeto de pesquisa acima mencionado, apresento os seguintes questionamentos:

- Como os conteúdos das aulas de História contribuem na construção de processos de identificação e de significação de “negro” e “não negro” pela mediação e mobilização do tempo, considerando as relações desses alunos com o passado?
- Como pensar as estratégias de refiguração e de fixação de narrativas de um nós, em meio a um sistema de diferenciação, tendo como pano de fundo as tensões do presente?
- Quais os sentidos atribuídos ao significante “negro” em meio ao processo de hibridização das diferentes matrizes historiográficas recontextualizadas e reatualizadas no processo de produção do texto curricular?
- Quais os saberes de referência que são mobilizados no processo de refiguração narrativa dos estudantes, considerando as configurações discursivas que lhes foram apresentadas por diferentes contextos discursivos quando estão em disputa os sentidos de “negro”?
- Que fluxos de cientificidade são mobilizados nas refigurações narrativas nas aulas de História que investem em sentidos de negro?
- Que sentidos de passado e futuro são mobilizados por esses alunos face às tensões do presente?

Desse modo, o objetivo geral da tese é apresentar um novo quadro de inteligibilidade para a compreensão dos processos de significação e identificação no currículo de História, analisando os sentidos de “negro”/“não negro” em sala de aula, considerando as especificidades de suas experiências temporais. Para tal, fixei-me nos seguintes objetivos específicos: (i) Compreender nos processos de significação e identificação como são fixados os sentidos de “negro” e “não negro” nas refigurações narrativas dos estudantes do ensino médio; (ii) Identificar os sentidos de “negro”

mobilizados em meio às diferentes matrizes historiográficas configuradas nos textos curriculares de História; (iii) Identificar no horizonte textual analisado, quais saberes de referência foram mobilizados no processo de reelaboração didática; (iv) Compreender de que forma o conhecimento histórico escolar contribui para o processo de significação e identificação de “negro” e “não” negro pela mediação do tempo, considerando a relação que esses alunos estabelecem com o passado.

2. Os caminhos e descaminhos da pesquisa: sobre os prazeres de ensino e da pesquisa

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa no campo do ensino de História pode ser compreendida a partir de três diferentes planos: *(i)* o plano individual, com destaque para as motivações pessoais que me trouxeram até aqui; *(ii)* o plano de um campo específico que envolve a discussão de ensino de História, conhecimento, cultura e poder e *(iii)* o plano da atualidade, considerando a pertinência e relevância da temática para as questões que se colocam na contemporaneidade.

No plano individual, a justificativa para o desenvolvimento desta tese se explica a partir de dois movimentos: primeiro, o interesse em dar continuidade à dissertação de mestrado (COSTA, 2006) e, segundo, à própria trajetória percorrida no primeiro ano do doutorado quando, a partir da literatura especializada no campo do currículo, da cultura e da linguagem em um dos cursos oferecidos pelo programa, pude reelaborar alguns conceitos que implicaram rupturas e reorientações teóricas.

Em relação ao primeiro movimento, posso assinalar que a necessidade de responder às questões pendentes na dissertação de mestrado foi a primeira motivação intelectual para a elaboração do estudo. Estes questionamentos/pendências, inscritos nas aproximações finais da dissertação, emergiram quer pelo limite de tempo, quer pela dinâmica da própria pesquisa que naquele momento exigia uma ampliação do quadro teórico e uma mudança no campo de investigação.

Para a realização da pesquisa de mestrado, procurei respostas para duas inquietações que me perseguiram até então: a primeira dizia respeito à ausência, quase que total, nos textos curriculares de História do negro e da história da África. Como professora da Rede Municipal, percebia que grande parte dos alunos das

escolas em que lecionei de áreas periféricas era constituída por filhos de empregadas domésticas, operários, trabalhadores informais, e boa parte desses estudantes era negra. Os conflitos relacionados ao preconceito racial eram constantes. Entretanto, as aulas que ministrava incluíam conteúdos em uma perspectiva predominantemente europeia. A história do negro era tratada de forma estereotipada quando o assunto era a escravidão. Outra questão que me instigava era a defasagem entre a história acadêmica e a escolar. Até então, a nova produção historiográfica sobre a escravidão ou o negro no Brasil estava longe de chegar aos livros escolares ou às aulas de História. Naquele momento, eu avaliava que a renovação dos saberes escolares, através de novos fluxos de saberes da academia, seria suficiente para superar os impasses em relação à pouca visibilidade do negro na história do Brasil.

Uma segunda inquietação consistia em perceber a negação do racismo na escola. Apesar de, no dia a dia da sala de aula, perceber frequentemente inúmeras manifestações de preconceito racial entre os grupos, quer através de brincadeiras, quer por meio de disputas, e, principalmente, em momentos conflituosos, os educadores envolvidos simplesmente ignoravam tais situações, optando pelo silêncio. Esse comportamento, diante de situações reais de preconceito na escola, retratava a falácia de nossa *democracia racial*.

No mestrado, investiguei a influência das imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental na produção das representações sobre o negro para ex-alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Analisei também a importância do texto imagético para a produção de identidades sociais embasada em um quadro da teoria crítica do campo educacional. Ao final da pesquisa, pude constatar algumas das hipóteses iniciais: os ex-alunos entrevistados demonstravam um sentimento de proximidade com o passado em alguns momentos, mas, ao mesmo tempo, o sentimento de não pertencimento ao grupo representado nas imagens ou, ainda, faziam silêncio total sobre o tema apresentado. Esperava, ao longo da pesquisa, que as imagens despertassem o sentimento de pertencimento ao grupo retratado e que se reportassem “às suas raízes”. Ao contrário, percebi que, mesmo que se vissem ali retratados, dificilmente manifestariam o sentimento de pertencimento ao grupo, pois, para eles, o “ser negro não apresentava nenhuma valoração positiva que pudesse lhes atrair a adesão(...)” (PESAVENTO, 2005).

Em decorrência das respostas dos entrevistados, ainda na dissertação, problematizei o conceito de identidade a partir dos seguintes questionamentos: “Que elementos definiram as fronteiras do ser afrodescendente? Que identidades foram forjadas ao longo do tempo? Que sistemas simbólicos foram forjados para classificá-los como negros, brancos ou pardos?” (2006, p. 88) Busquei assim, em autores como HALL (1993, 2002), SILVA (2004) e WOODWARD (2004), contribuições para esta reflexão desenvolvendo a partir de então uma visão focada na multiplicidade e fluidez das identidades. Essa mudança de perspectiva ao final da pesquisa criou uma expectativa em relação a um aprofundamento das questões voltadas para a “crise de identidade”, desenvolvidas por alguns autores dos Estudos Culturais (HALL 1992; SILVA, 2004; BHABHA, 1998), apontando para a necessidade de um maior aprofundamento. Assim, a pesquisa de mestrado foi um fator motivador que me levou ao doutorado, pois, como mencionei anteriormente, deixou em aberto questões conceituais importantes que necessitavam de aprofundamento. Na trajetória entre o mestrado e o doutorado, até a elaboração deste texto, continuidades e rupturas se sobrepuseram.

Em termos de continuidade, reafirmo as apostas na escola pública e no ensino de História como terrenos férteis para pensar a produção da diferença/identidade, como já explicitado anteriormente. A potencialidade da escola e o ensino de História para se pensar a produção de identidades me instigaram desde a produção do texto da dissertação, e continua hoje, como um desafio para se trabalhar as questões étnico-raciais nesse espaço. Nesse sentido, em termos de continuidade, o foco nos sujeitos-alunos entendendo a relevância dos saberes que produzem e com os quais eles qualificam e intervêm no mundo.

Em termos de ruptura ou reorientação teórica, referente ao segundo movimento que justifica a construção desta tese, e que diz respeito à minha trajetória acadêmica no doutorado, destaco as contribuições das leituras indicadas nos cursos oferecidos pelo Programa, em especial, *Teorias de currículo* e *Currículo e cultura*, além dos debates realizados no grupo de pesquisa GECCEH (Grupo de Estudo de Currículo, Cultura e Ensino de História) afiliado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC). As discussões no grupo de pesquisa foram relevantes para a definição do quadro teórico desenvolvido no estudo, no sentido de me abrir as portas para os estudos da linguagem, então em debate no grupo. A convivência nesse espaço

configurou-se, e ainda se configura, como espaço de troca e aprofundamento teórico do coletivo.

Neste percurso, algumas contribuições se tornaram relevantes para a construção da tese. Em um primeiro bloco de contribuições, destacaria os autores que se situam no plano do campo específico, envolvendo a discussão do ensino de História, cultura e poder. Antigas questões que permanecem na interface da História e da Educação, mais especificamente no campo do currículo, justificaram inicialmente o aprofundamento dos estudos neste espaço-tempo: que conteúdos selecionar para a disciplina de História? Que saberes interessam ser “aprendidos”? Por que determinado saber se naturaliza como objeto de ensino e outros não? Que relações de poder se estabelecem na luta pela hegemonia desses saberes no currículo de História?

De modo geral, a complexidade dessas questões acerca da escola e da cultura encontrou ricas contribuições apontadas pelas teorias do currículo e pela história das disciplinas escolares. (GOODSON, 1995; FERREIRA, 2005, 2007) Tanto autores das teorias críticas do currículo (YOUNG, 1998; APPLE, 1982) filiados à Nova Sociologia da Educação, quanto autores que tentam uma aproximação com as teorias pós-críticas do currículo (MOREIRA, 1998; SILVA, 2002; LOPES e MACEDO, 2006; MACEDO, 2003, 2006; MACEDO e COSTA, 2008; LOPES, 2007,2008; GABRIEL, 2001, 2003, 2005, 2006; SILVA, 1993; MONTEIRO, 2007) foram potencialmente importantes para este estudo, na medida em que ofereceram subsídios às minhas indagações.

Em um segundo plano, possuem relevância as contribuições que se tornaram a base para a construção da tese, visto que significaram uma mudança de olhar no campo teórico-metodológico. Posso destacar as seguintes contribuições que foram desenvolvidas no quadro teórico: 1. As oriundas dos debates no campo do currículo, em torno da centralidade da cultura na leitura das práticas sociais, em especial nos processos de identificação e diferenciação permanentes e contingenciais nos quais estamos imersos; 2. Em particular, destaco as contribuições resultantes dos diálogos entre as teorizações curriculares pós-estruturalistas e a teorização social do discurso, especialmente as leituras de LACLAU e MOUFFE (2004), que permitiram uma interlocução com a linguagem; 3. as contribuições advindas do reconhecimento da potencialidade analítica da centralidade do conhecimento escolar nos debates

políticos do campo do currículo e, nesse sentido, as reflexões desenvolvidas no campo da epistemologia social escolar. Assim, as rupturas na minha trajetória entre o mestrado e o doutorado ocorreram efetivamente no quadro teórico, acarretando conseqüentemente uma mudança no olhar em relação ao meu objeto de estudo.

Ainda neste segundo plano, que envolve a discussão do ensino de História, cultura e relações raciais, investi nos momentos iniciais do curso de doutorado em um mapeamento das últimas produções acadêmicas produzidas sobre minha temática de interesse na interface História/ Educação/ Relações Étnico-raciais. Os resultados da pesquisa, apresentados a seguir, permitiram-me perceber uma relativa escassez de trabalhos neste campo.

A revisão bibliográfica realizada, além de mapear as últimas produções referentes ao campo do currículo de História, produção de identidades e relações raciais, permitiu identificar recortes aproximados de outros autores, conhecer alguns interlocutores com os quais foi possível travar um diálogo acadêmico, além de identificar lacunas na produção atual, justificando, neste caso, meu investimento na pesquisa.

Este levantamento se refere à pesquisa das últimas teses produzidas na área da educação, no qual recorri à busca de teses disponíveis no Portal Capes nos últimos dez anos, considerando como recorte temporal os anos entre 1998-2007³. A seleção das teses foi feita através da leitura dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos. A análise dos resumos corrobora para que identifiquemos também os autores e referenciais teóricos utilizados pelos mesmos e sinaliza o campo teórico-metodológico em que o mesmo se inscreve. Não incluí os anos 2008/2009, pois, até a data da realização deste levantamento, as pesquisas referentes a esses anos ainda não estavam disponibilizadas. A delimitação deste recorte temporal se justifica, fundamentalmente, pelo reordenamento das políticas curriculares da educação brasileira, através da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 em 1996) e da elaboração dos Parâmetros Nacionais da Educação (1997-1998) para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental pelo Ministério da Educação. A inclusão do tema transversal pluralidade cultural neste último

³ A opção pela pesquisa no Portal Capes se justifica pelo fato de considerá-lo um instrumento eficaz de exercício de crítica, visto que as produções recentes nele disponibilizadas representam os debates mais atualizados na área que pretendemos pesquisar. A prioridade dada a esse espaço para a pesquisa ocorreu também devido ao fácil acesso que temos a esse instrumental e aos limites de tempo para a elaboração do projeto.

documento implicou uma nova postura dos educadores em relação à questão das identidades e diferenças. Os debates e as pesquisas sobre esta temática aumentaram consideravelmente.

Selecionei para a busca os seguintes descritores: *currículo*, *identidades* e *relações raciais*. Iniciei esse levantamento com os dois primeiros descritores e, após a leitura dos títulos, selecionei aqueles que realmente tratavam da questão racial. A maioria dos trabalhos que surgiu, a partir da busca com os dois primeiros descritores, referiam-se a outras áreas de conhecimento, como Medicina, Educação Física, Serviço Social ou Psicologia. Outras se referiam à identidade profissional. Nesses casos, descartei essas pesquisas realizando uma filtragem, limitando-me àquelas que de fato interessavam-me.

Tabela 1. Descritores: Currículo – identidade –

Ano/ Descritores	Currículo – identidade	Relações raciais
1998	---	---
1999	---	---
2000	---	---
2001	6	---
2002	---	---
2003	1	---
2004	---	---
2005	1	---
2006	1	---
2007	2	2
Total	10	2

Tabela 2. Descritores: Ensino de História – identidade – relações raciais

Ano/ Descritores	Ensino de História – identidade	Relações raciais
1998	---	---
1999	---	---
2000	---	---
2001	1	---
2002	---	---
2003	1	---
2004	1	---
2005	---	---
2006	---	---
2007	1	1
Total	3	1

Analisando os dados das tabelas, pude constatar a escassez de teses produzidas na década em questão, não apenas para a questão racial, mas também para as temáticas do ensino de História e currículo. Em relação ao último descritor, apontei apenas dois trabalhos, já que um deles é comum às duas tabelas. Verifiquei também que o volume total de teses sobre *currículo e identidade* (10) é bem maior do que a temática que envolve ensino de *História e identidade*. Quando acrescentei o descritor *relações raciais*, esse número diminuiu consideravelmente (10/2 e 3/1). Concluí assim que existe, pelo menos em relação aos trabalhos que foram disponibilizados até 2007, uma relativa escassez da produção de teses nesses campos de pesquisa.

Uma segunda etapa do levantamento bibliográfico ocorreu a partir de outra pesquisa: *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*, de Claudia Miranda, Francisco Lopes e Maria Clara Di Pierro (orgs.). Um dos fatores para a escolha deste livro foi considerar a rica contribuição que os autores nos fornecem sobre o tema negro e a educação, visto que pesquisaram os trabalhos de instituições que abrigam pesquisadores comprometidos com a questão racial e o Movimento Negro,

tais como: NEN (Núcleo de Estudos Negros), GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas) da PUC-Rio e Penesb (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), da UFF. Os autores enfocaram para a pesquisa os últimos dez anos (1994/2004), justificando que neste período encontraram “um grande número de publicações neste campo temático (...) pelo fato de serem um marco nos estudos sobre o negro no Brasil” (p.25). Além disso, os autores da pesquisa consultaram outras fontes, como anais de encontros e revistas, neste mesmo recorte temporal: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Estudos Afro-asiáticos da Universidade Cândido Mendes, Anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e *Os 100 anos de Bibliografia sobre o negro no Brasil* (Fundação Palmares). Esta bibliografia comentada organizou-se a partir de quatro descritores: *relações raciais e educação, desigualdades raciais e educação, educação e ações afirmativas, ensino superior e desigualdades raciais*. Debrucei-me, naquele momento, para a minha pesquisa, apenas nos trabalhos apresentados no primeiro descritor, cujo “foco principal é o papel da escola, a seleção de currículos, a representação social do negro e os processos pelos quais os brancos e não-brancos se relacionam no contexto escolar” (ibid. p.28), por entender que esse se encontra mais próximo dos propósitos do estudo. Percorri assim, neste segundo momento, um movimento contrário ao primeiro: parti de pesquisas sobre relações raciais e educação para depois fazer o cruzamento com ensino de História e currículo, considerando que o tema identidade já estava implícito nos trabalhos cuja temática incluía questões raciais.

Tabela 3: Descritores Educação – Relações Raciais – Ensino

Fontes/ Descritores	Relações Raciais e educação	Currículo e Ensino de História
Livros	35	----
Artigos em Periódicos/livros	85	5
Artigos em Anais	14	2

Em relação aos livros indicados nesta pesquisa consultada, não encontrei nenhum que tratasse de ensino de História ou currículo especificamente.

Em relação aos periódicos/livros (coletâneas de artigos), foram encontrados 5 artigos, a saber: 1. Currículo e Política Cultural, de Marisa Vorraber Costa; 2. Etnia, raça e nação: o currículo e a produção de fronteiras e posições sociais, de Dagmar E. Meyer; 3. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações sociais nos PCN, de Elisabeth F. de Souza; 4. Discutindo os temas transversais sobre etnia e gênero na perspectiva afro-descendente, de Henrique Cunha Jr; 5. A prática pedagógica curricular e os alunos negros, de Ana Beatriz S. Gomes (também localizada no Portal Capes).

Como resultado da pesquisa bibliográfica, pude concluir que, tanto em relação às teses localizadas no Portal Capes, como em relação aos artigos publicados em periódicos e anais, a pesquisa mostrou que há uma escassez quanto à produção de trabalhos referentes ao ensino de História, currículo e relações raciais na escola e que a elaboração desta tese se constitui uma contribuição importante neste campo de pesquisa.

O terceiro plano que apresento como justificativa para o desenvolvimento da tese dizia respeito à atualidade das questões aqui postas, em especial à temática da produção da diferença nos debates atuais que se desenvolvem no campo do conhecimento, na academia e nas políticas públicas. No Brasil, ultimamente, a ampliação dos debates sobre as políticas de cotas para o ingresso, tanto nas universidades públicas quanto em empregos conquistados por concurso, reacendeu a discussão em torno da existência ou inexistência de uma questão racial no Brasil. Esta foi apenas uma das muitas faces que mobilizaram a sociedade para a questão do “diálogo” (MOREIRA, 2002) ou “convivência” entre as culturas. As mudanças curriculares implementadas recentemente (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008), que apontavam para a implementação nos currículos da cultura negra e indígena, emergiram como resultado das lutas sociais que reivindicavam espaço para temas como religiosidade, gênero, saúde e direitos humanos na educação (expressos também nas políticas de currículo) e na sociedade de um modo geral. A intensificação desses debates trouxe à luz questionamentos em torno das bases epistemológicas e axiológicas do conhecimento escolar. Trouxe para o cenário a tensão entre a objetividade/subjetividade desse conhecimento. Considerando a

emergência dos debates, acredito que a pesquisa possa contribuir, no sentido de oferecer subsídios para o debate atual no campo do ensino de História.

3. As interlocuções teórico-metodológicas

“As opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do corpus empírico da investigação [...] mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação e não outras.” (COSTA, 2002).

As interlocuções teóricas que esboço como caminhos trilhados com maior profundidade para os problemas da pesquisa dizem respeito ao segundo movimento anteriormente mencionado, referente à minha trajetória acadêmica a partir dos primeiros anos do doutorado. Inicialmente, na trajetória de pesquisadora, produzindo uma tese, acreditava que encontraria um caminho retilíneo por meio do qual alcançaria certa verdade ou a desvendaria, a partir de métodos precisos, as indagações que me impulsionariam, preenchendo as lacunas da pesquisa de mestrado. No entanto, as crises e rupturas dos tempos de “incertezas” abalaram também a pesquisadora, desorganizando tanto a atividade intelectual como a vida pessoal, desafiando convicções que vinham dando sentidos à vida. Deste modo, posso afirmar que a opção por este quadro teórico como um todo pode ser entendida também como uma prática discursiva em busca de produção de sentidos (Costa, 2002), e que se configura como um quadro em construção, aberto permanentemente a novas concepções e contribuições ao longo desta trajetória. Para isso, foi preciso desorganizar o que pensava estar organizado, para descobrir espaços-tempos diferentes, aprender a refletir na ambivalência, nas fronteiras para ampliar as possibilidades de reflexão que me mobilizaram inicialmente para a pesquisa.

Neste sentido, apresento aqui, brevemente, as contribuições potenciais de alguns de meus interlocutores, com os quais venho dialogando atualmente a partir das apostas que fiz na construção da pesquisa. Vale ressaltar que a aproximação com autores dos Estudos Culturais de vertentes pós-estruturalistas contribuiu para o quadro teórico-metodológico que desenhei nesta empreitada, sem perder de vista as apostas políticas mencionadas anteriormente.

Minha caminhada até a construção do mosaico teórico final para esse estudo esteve assentada em três caminhos: um primeiro, trilhado com o foco no campo do currículo mais especificamente em estudos que privilegiavam os estudos sobre escola/cultura, como apontei no início do texto. Nesse quadro, o diálogo com autores dos Estudos Culturais, como HALL (1992, 2000, 2003) e BHABHA (1998), no que se refere à discussão sobre diferença/identidade, foi retomado no estudo atual com maior profundidade.

Um segundo caminho percorrido teve como ponto de partida os estudos em torno da linguagem, partindo do encontro com autores do campo (FAIRCLOUGH, 2001; FOUCAULT, 1995; WITTGENSTEIN, 1999) em discussão no grupo de pesquisa até o encontro com a Teoria Social do Discurso em LACLAU e MOUFFE (2004).

Um terceiro caminho teve como foco o conhecimento histórico escolar, que, com base na epistemologia social escolar, investi nos processos de recontextualização didática; as leituras de CHEVALLARD (1991) deram sustentação a essa escolha teórica. No meio do caminho, a interlocução com a Teoria da História permitiu trazer para esse quadro as questões em torno da temporalidade, tão caras para o campo da História.

Dessa forma, o diálogo do campo da linguagem/discursividade, que envolve os “jogos da linguagem” com os autores da Teoria da História envolvidos com os “jogos do tempo”, traduziu-se em um desafio para essa proposta teórica. A potencialidade reside no fato de seu quadro teórico permitir a articulação entre as questões de temporalidades e identificação no processo de construção discursiva do conhecimento histórico escolar. Para o autor, a especificidade da estrutura narrativa do conhecimento histórico é valorizada como meio de garantir a inteligibilidade desse saber. Acredito que as concepções de narrativa histórica no quadro da hermenêutica de RICOEUR (1983) possam contribuir para a compreensão do processo de reconfiguração das narrativas pelos alunos, na construção de sentidos dos saberes históricos escolares. A potencialidade do conceito de “identidade narrativa” desenvolvida por Ricoeur estreita a interlocução desses campos teóricos à medida que se aproxima da discussão dos processos de significação e identificação de “negro” e “não negro” no ensino de História.

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 transposição didática por reconhecer a potencialidade social e epistemológica do saber histórico escolarizado.

Considerando que as escolhas teórico-metodológicas se configuram como práticas discursivas que visam buscar sentidos para essa pesquisa e que as mesmas se pautam na centralidade dos discursos como uma prática que forma sistematicamente os objetos de que se fala (FOUCAULT, 1996), dialogo com autores que me auxiliaram no desenho deste quadro teórico-metodológico como SPINK (2004), COSTA (2002^a, 2002^b, 2005), LACLAU e MOUFFE (2004), RICOEUR (1983,1985) entre outros. As análises das refigurações narrativas dos alunos selecionadas para esse quadro analítico se sustentam nas bases teóricas desses autores.

Assim, à luz do quadro teórico apresentado, investiguei a produção de discursos configuradores das relações raciais nos textos discursivos de um grupo de alunos nas aulas de História do ensino médio de uma escola da rede pública do Rio de Janeiro. Para tal, acompanho duas turmas de ensino médio, a partir da observação, analisando depoimentos e falas na sala de aula, além de diferentes textos produzidos pelos alunos, como exercícios, trabalhos em grupo, cadernos, avaliações etc. A escola indicada situa-se numa comunidade da Zona Sul do Rio de Janeiro e sua escolha deve-se ao fato de desenvolver projetos voltados para as demandas da diferença, que será apresentada mais detalhadamente ao longo da escrita.

A tese estará estruturada em cinco capítulos. No primeiro, “Currículo, diferença e discurso/cultura: um olhar a partir do pós-estruturalismo”, apresento o processo de construção do quadro teórico da pesquisa, assim como os caminhos percorridos para a elaboração. Apresento os principais pressupostos teóricos dos autores da Teoria Social do Discurso de Laclau e Mouffe, situando as perspectivas teóricas pós-estruturalistas.

No segundo capítulo, “História como objeto de conhecimento: entre os ‘Jogos da linguagem’ e ‘jogos do tempo’ ” para alinhar o mosaico teórico da tese trago as contribuições dos autores da Teoria da História, citados acima, assim como a teoria da transposição didática para a compreensão dos processos de reelaboração didática defendida por Chevallard.

No terceiro capítulo, “Os debates que mobilizam sentidos de “negro” em diferentes contextos discursivos”, investi em analisar os diferentes contextos discursivos criadores/ receptores/publicizadores desses saberes, que nas últimas décadas vêm investindo nessa temática. Em um primeiro movimento, analiso documentos do movimento social, em particular o Movimento Negro; em seguida, invisto na análise dos documentos elaborados para fins de implementação deste “conteúdo escolar”, como trechos da LDBEN, Lei 10.639, Lei 11.645, Resoluções do CNE de 2010 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira* de 2004.

No quarto capítulo, “O processo de construção do *corpus* da pesquisa: entre a busca do rigor e o risco da rigidez”, apresento o processo de produção da formação discursiva/objeto da pesquisa, compreendendo esse próprio processo como uma prática discursiva no quadro do processo de produção da pesquisa. Apresento, em um primeiro plano, a escola da pesquisa pensada em meio aos inúmeros desafios a que ela está sendo chamada a responder. Em um segundo plano, apresento o processo de construção do objeto de pesquisa, as refigurações narrativas de um grupo de alunos de uma escola estadual do ensino médio, a partir das configurações narrativas que lhes foram apresentadas.

O quinto capítulo, “‘Negro’ e Não ‘Negro’ nos currículos em meio aos processos de refiguração narrativa dos alunos de História”, analiso os dados referentes à empiria da pesquisa, como textos produzidos pelos alunos a partir de exercícios, trabalhos em grupo, observações em aula, entre outros.

Assim, em vista do recorte aqui privilegiado, tanto no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos, como no que se refere ao *corpus* empírico, espero poder contribuir com as discussões que se apresentam no nosso presente no campo da Educação e no campo da História.

CAPÍTULO I:

CURRÍCULO DIFERENÇA E DISCURSO/CULTURA: UM OLHAR A PARTIR DO PÓS-ESTRUTURALISMO⁴

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p. 109)

É justamente para compreender os processos de identificação produzidos em um tempo específico e por estratégias específicas que escrevo. E é 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, que desenvolvo neste capítulo as alternativas teóricas das quais me apropriei para a escrita da tese.

Cabe ressaltar que o processo de produção de um quadro teórico, nunca pronto e inacabado, se constitui como um movimento dinâmico que jamais se esgota. Portanto, o quadro teórico que aqui apresento é fruto do diálogo, com diferentes autores, realizado nesses quatro anos de estudos, e representa um “momento” da minha trajetória acadêmica.

Assim, partindo de uma questão inicial que me instigava à realização da pesquisa, na busca pela produção de sentidos de “negro”/“não negro” e para a própria escrita da tese, fui acumulando leituras que permitiram um deslocamento, uma mudança de perspectiva, ou seja, uma mudança paradigmática que exigiu um maior grau de complexidade para a realização das análises. Trata-se de trazer à luz

⁴ Segundo SILVA (2000), pós-estruturalismo é um “termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável” (pp. 92-93).

chaves de leitura produzidas no âmbito das teorizações sociais pós-estruturalistas e suas contribuições para problematizar as perspectivas essencialistas presentes na compreensão do mundo, incluindo os fluxos de sentidos de “negro”/“não negro” nas aulas de História.

Assim, ao pensar tanto nos sentidos de negro que são produzidos, reconfigurados e hibridizados nas aulas de História do ensino médio, objeto aqui de minha análise, como na própria produção do texto, situado nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, coube explicitar as condições e os espaços/sistemas discursivos em que as narrativas desses “sujeitos” foram geradas e, no caso da produção do texto, situar a emergência histórica do debate.

Concordando com a citação de Hall que inicia este capítulo, 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)⁵ em diálogo com a Teoria da História, para pensar os processos de identificação que mobilizam sentidos de temporalidade no processo de produção do conhecimento histórico escolar. Assim, acredito que a interlocução da teoria do discurso com a teoria da História seja pertinente e necessária na tese em tela, uma vez que, ao focar os processos de identificação/diferença nos currículos/ensino de História, ambas oferecem subsídios para pensar fora de um quadro de significação essencialista, como desenvolverei no segundo capítulo.

1.1. Tempos de crise, tempos de incertezas: situando a produção discursiva desse texto na contemporaneidade

“Tempos pós”. Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em

⁵ Ernesto Laclau, teórico argentino, é professor da Universidade de Essex (Grã-Bretanha), onde ocupa a cátedra da teoria política e também coordena o programa de ideologia e análise do discurso. Junto com Chantal Mouffe, cientista política que se dedica aos estudos sobre pós-feminismo, aos estudos do campo da filosofia da linguagem e da psicanálise. Em 1985, publicam o livro *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*, em que desenvolvem três eixos centrais: a constituição do discurso nas relações sociais, o posicionamento antiessencialista, e as questões em torno do sujeito.

significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, ofereceram, até época recente, os parâmetros para a elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas. (GABRIEL, 2008, pp. 213-214)

A citação que inicia esta seção expressa de forma significativa o contexto social em que está inscrito o processo de produção de criação da pesquisa. São “novos tempos” caracterizados por rápidas mudanças, mas que se reconfiguram sobre as bases da racionalidade moderna. Trata-se de um movimento que, apesar de insistir em buscar novas possibilidades teórico-metodológicas para a problematização aqui exposta, reconhece a “presença” de alguns dos princípios da modernidade. Trata-se de um “vai e vem”, que considero profícuo, pois, ao mesmo tempo que não se limita apenas às críticas ao cientificismo, não despreza a preocupação com a “vontade da verdade” (Foucault, 1996) que investimos nas pesquisas.

Assim, vale destacar que, até a definição do mosaico teórico com o qual opero neste estudo, ocorreram muitas idas e vindas na escrita do texto que refletem as mudanças efetuadas ao longo dos quatro anos de pesquisa.

As opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do *corpus empírico* da investigação (...) mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação e não outras. (COSTA, 2002, p. 18).

Vimos assim que a construção de um quadro teórico é um processo dinâmico e inacabado, que, aos poucos, ao longo da construção do texto, vai se delineando a partir do diálogo com autores filiados a diferentes campos teóricos. Nota-se que a interlocução teórica produz ao mesmo tempo um hibridismo teórico que, de forma positiva, permite-me trabalhar nesta intersecção, sem contudo comprometer o rigor teórico-metodológico da pesquisa

Do projeto inicial aos trabalhos finais dos cursos de que participei, ao texto que ora apresento, a mudança de perspectiva teórica é visível. Os títulos dos textos são exemplares para compreender os caminhos teóricos que enveredei nessa busca. Do projeto apresentado para a seleção do curso de doutorado, “Representações do ‘negro’ e construção identitária no ensino de História” ao texto que ora apresento, “Currículo e produção da diferença: ‘negro’ e ‘não negro’ na sala de aula de História”, algumas mudanças são perceptíveis, tanto em relação ao

objeto de estudo, como ao recorte teórico a que me filiei. A grande virada que se pode observar, a partir dos títulos dos textos acima, diz respeito ao binômio diferença/identidade. Nota-se que a busca pela 'construção identitária do negro', no primeiro caso, como algo possível de se realizar e se constituir, pronto e estável, é superada no segundo título pela "produção da diferença", como algo pensado fora dos essencialismos, sem pretensões de fixações ou congelamentos. Trata-se, assim, de enfatizarmos que o que está em jogo não é a produção da identidade/diferença como algo que se esgota, mas como algo em permanente processo de construção. A diferença nesta perspectiva pode ser entendida não como algo derivado da identidade, mas como um produto que mantém estreita ligação com outras identidades. Segundo SILVA (2000), "as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em suas afirmações sobre identidades". (p.75) Neste sentido, a ideia de diferença/identidade é fértil se a concebemos muito mais na perspectiva do "tornar-se" ou do "estar sendo" do que do "ser". Visto que está situada no "jogo de modalidades específicas de poder" (HALL, 2000, p.109), essa ideia se constitui como um processo que implica relações de exclusão na luta pela fixação de sentidos. Dito de outro modo, o significado se define por sistemas particulares de diferenças, nas palavras de LACLAU (2005, p.92), "algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente". No caso desta pesquisa, trata-se, não de questionar os binarismos em torno dos quais ela se organiza (negro/não negro; negro/branco), mas de problematizar os sentidos fixados (ou não) em relação a uma cadeia de equivalências. De pensar a produção da identidade/diferença como um processo híbrido, plural, nunca pronto. No caso, a categoria identidade, em permanente movimento de transformação, como fluxos de articulações hegemônicas que alcançam certos níveis de relativa plenitude temporal, para depois sofrer a rearticulação de novos ou antigos elementos. A estabilização temporária dos sentidos implica o fechamento do sistema a partir de uma operação de diferenciação. "Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do dentro" (SILVA, 2000, p. 84) assim, "a diferença é parte ativa da formação da identidade." (idem)

Cabe destacar que, apesar da opção por novos aportes teóricos, não posso subestimar a importância das teorias críticas que ainda rondam e ocasionalmente se fixam como rastros no texto, pois, na medida em que escolhemos novos aportes teóricos, estamos também fazendo escolhas daquilo que desejamos transformar e

conservar. São as heranças que, como aponta Derrida, se constituem como fantasmas ou “espectros”⁶ (formas sem formas) que contingencialmente, de maneira imprevisível, teimam em reaparecer. “Quando se herda, faz-se uma triagem, escolhe-se, atribuem-se valores, reativa-se” (DERRIDA, 1996 a, p.33). E, como argumenta o autor, nesta cadeia de espectros, ao se herdar um deles, herda-se também muitos outros.

Assim, para compreender esse movimento e as mudanças paradigmáticas referenciadas acima, vale situar o momento histórico em que emergiu o debate que me instigou para a pesquisa e os instrumentais teóricos em que investi para a elaboração da tese em meio às demandas sociais da contemporaneidade.

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, 2010), são 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, ponto fundamental das mudanças, as noções de tempo/espço 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. Boaventura Santos analisa esse fenômeno, ao apontar:

De um lado a cultura global (consumismo, Hollywood, *disco sound*, *fastfood*, cultura comercial, *mass media* globais); do outro, as culturas locais (movimentos comunitários, indigenistas, afirmação de direitos ancestrais de línguas e culturas até agora marginalizadas) e as culturas regionais (por exemplo, na Índia, na Itália e, entre nós, a emergência do regionalismo nortenho). (2010, pp. 144-145)

⁶ O espectro, segundo Derrida, é algo que é e não é, algo que não está nem presente nem ausente. Em seu livro *Espectros de Marx*, o autor defende que todos somos herdeiros de Marx. Mesmo para os que não o leram, não ouviram falar dele ou são contrários a ele, o nome de Marx ficará inscrito em algum lugar.

Portanto, pode-se dizer que a tensão entre a homogeneização e a fragmentação caracteriza o mundo atual. A emergência da convivência de diferenciadas culturas locais trouxe à tona o debate acerca da relação entre universalismo e particularismo.

Sobre as rápidas transformações e crises que afetam, de alguma forma, toda a sociedade contemporânea, algumas particularidades me interessam enfocar no debate, tendo em vista que contribuem com elementos potencialmente férteis para a temática que venho desenvolvendo na tese. A primeira, o conceito de identidade, “crise de identidade” e produção da diferença (HALL, 1992), embora seja, segundo HALL (2009), “um desses conceitos que operam sob rasura, ainda encontra-se em pauta nas discussões das lutas hegemônicas como estratégia reivindicatória de diferentes grupos culturais”. A segunda, como desdobramento da primeira, o descentramento do sujeito na “modernidade tardia” (HALL, 2005) e, por fim, e não necessariamente descolada da primeira particularidade, a “crise representacional” (GABRIEL, PUGAS e ROCHA, 2011).

Muito se falou e tem se falado em “crise de identidade” como um evento da pós-modernidade. Esse conceito-chave “identidade” retorna ao cenário e ainda temos que “continuar a se pensar com eles” [os conceitos]. (HALL, 2000, p.104)

Nas palavras desse autor,

(...) a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e balançando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável ao mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Assim, para se pensar as mudanças no que tange a esse conceito, cabe mais ressignificá-lo neste contexto do que buscar uma definição apropriada, uma vez que as identidades estão em constante mudança.

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. Discutir neste contexto a temática da identidade/diferença nos coloca diante do desafio de compreendermos como se refiguram as narrativas de “nós” e de “outros” em razão da singularidade do nosso presente⁷.

Uma terceira particularidade diz respeito à crise representacional⁸ que colocou “sob suspeita” a relação estabelecida entre sujeito e objeto na construção de grades de leitura de mundo. Pode-se dizer que o fenômeno está diretamente relacionado à desconstrução de referenciais que vinham norteando o pensamento da modernidade no qual a linguagem se constituía como o espelho da realidade. Nesta condição, o foco da questão está direcionado para a complexidade da relação entre as palavras e as coisas e do que diz respeito à interpretação da “realidade” que orienta as nossas escolhas, no que tange às interlocuções teóricas com as quais dialogamos.

De acordo com as ciências sociais clássicas, a realidade é concebida como existindo independentemente do conceito que se produz sobre ela, ou seja, um conceito apenas definiria a realidade como ela é, desvelando-a e descrevendo-a. Entretanto, na perspectiva pós-estruturalista, o caráter constitutivo da realidade é sempre mediado por processos de significação (LACLAU, 1990; BURITY, 2008) constituídos simbolicamente. Neste caso,

(...) não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. (BURITY, 2008, p.41)

Deste modo, entendemos que os processos de produção de sentidos, incluindo aí as ações, o que, no entendimento de LACLAU e MOUFFE (2004) tem sido chamado de discurso, serão abordados mais adiante.

⁷ Retomarei essa discussão mais adiante, para elucidar este ponto no âmbito da teorização social do discurso.

⁸ Essa expressão está associada à outra, “virada linguística”, e que se caracteriza pelo papel central que passam a ocupar a linguagem e o discurso nas explicações do mundo elaboradas pelas teorias pós-estruturalistas.

É diante da crise representacional que marca nossa contemporaneidade que entramos nos debates no campo da discursividade, que assumimos, do ponto de vista conceitual, algumas contribuições das teorias pós-críticas, que me permitiram problematizar conceitos, como identidade, cultura, poder, linguagem, entre outros, de forma não essencializada. As bases da perspectiva teórica que ora apresento se situam na teoria do discurso de LACLAU e MOUFFE (2004). A interlocução teórica com esses 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.

1.2. No universo da linguagem⁹: uma interlocução com a teoria do discurso

Não sinto o mesmo gosto nas palavras oiseau e pássaro.
 Embora elas tenham o mesmo sentido.
 Será pelo gosto que vem de mãe? De língua mãe?
 Seria porque eu não tenho amor pela língua de Flaubert?
 Mas eu tenho.
 (Faço registro porque tenho a estupefação de não sentir com a mesma riqueza as palavras oiseau e pássaro)
 Penso que seja porque a palavra pássaro em mim repercute a infância
 E oiseau não repercute.
 Penso que a palavra pássaro carrega até hoje
 Nela o menino que ia de tarde pra debaixo das árvores a ouvir os pássaros.
 Nas folhas daquelas árvores não tinha oiseaux
 Só tinha pássaros.
 É o que me ocorre sobre língua mãe.
 (*A língua mãe*. MANOEL DE BARROS. O fazedor de amanhecer)

A poesia que serve de epígrafe me instiga a pensar sobre as palavras e as coisas, as representações simbólicas e a atribuição de sentidos que repercute em cada um de nós, que me leva a problematizar a relação entre a linguagem e o mundo “real” tal como se anuncia.

Nas abordagens pós-estruturalistas, a linguagem assumiu um lugar de peso, tendo passado por uma verdadeira transformação no que se refere ao seu

⁹ Utilizamos essa expressão para referir-nos, de forma indiferenciada, às diversas perspectivas e ou domínios de conhecimento, cujo objeto de reflexão é a problemática da linguagem e sua articulação com a questão do conhecimento. Assim, essa expressão inclui as filosofias da linguagem, a retórica, algumas teorias sociais (como, por exemplo, a Sociologia do Conhecimento, a Psicologia Social), a Linguística, Análise do Discurso e a Teoria do Discurso. (GABRIEL, PUGAS, RAMOS. 2010)

significado, sendo considerada por HALL (1997) como uma verdadeira “virada linguística”. De acordo com GABRIEL (2008), “essa revolução conceitual colocou em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação, nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos”(p. 219). Ao assumir a visão que coloca em destaque o papel constitutivo da linguagem, é possível delinear um viés teórico capaz de dar conta, provisoriamente, das questões elencadas para a tese sob o ponto de vista antiessencialista.

Este capítulo propõe-se a delinear parcialmente o arcabouço teórico norteador da pesquisa e visa tecer algumas considerações acerca da relevância potencial da teoria do discurso de Laclau e Mouffe para este estudo, além de elucidar os caminhos que levaram a tal opção teórica, passando pelos Estudos Culturais e os estudos da linguagem.

1.2.1. “Virada” cultural/“virada” linguística ou uma revolução epistemológica?

No século XX, vem ocorrendo uma ‘revolução cultural’ no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. (HALL, 1997)

O desafio em pensar a diferença e a identidade no âmbito da escola me possibilita avaliar como esse conceito tem sido ressignificado ultimamente pelas diferentes teorias sociais e educacionais. A discussão emerge no momento em que a temática da cultura tem se tornado central na sociedade e no campo do currículo de um modo geral, resultando no aparecimento de aportes teóricos tão diversos.

Assim, as primeiras aproximações com as teorizações do discurso (LACLAU e MOUFFE, 2004), às quais me referi, ocorreram a partir dos estudos da linguagem que se constituíram como uma porta de entrada para o campo da discursividade. Neste percurso, destaco o encontro com autores filiados aos Estudos Culturais (CANCLINI, 2005; HALL, 1998, 2000; BHABHA, 1998) e outros vinculados às teorizações do campo do currículo (MACEDO, 2003, 2006; GABRIEL, 2003, 2005, 2008, 2010 a, 2010 b, 2011; LOPES, 2003, 2007, 2008, 2010), que foram de grande importância para o aprofundamento das questões que já vinham sendo levantadas na pesquisa. No caso, colocar em pauta a potencialidade analítica dos conceitos de

cultura e hibridismo para os estudos no campo do currículo, e, mais especificamente, para a reflexão sobre o conhecimento histórico escolar numa perspectiva não-essencialista, foi fundamental neste momento.

Nos caminhos para a elaboração do quadro teórico que alinharei para a tese, tive por base algumas questões norteadoras que devem ser destacadas: 1. Como pensar as estratégias de reconfiguração e fixação de narrativas identitárias, em meio a um sistema de diferenciação, tendo como pano de fundo as tensões evidenciadas pelas políticas de currículo no presente? 2. Como equalizar, mesmo que temporariamente, as tensões particular/universal presentes nos debates sobre os processos de identificação, para além de visões dicotômicas, binárias e essencializadas, presentes, especialmente, nos discursos em defesa de uma identidade negra? Quais os sentidos de “negro” “não” negro que são mobilizados nos processos de significação/identificação na aula de História, considerando as demandas do presente em relação à renovação curricular?

Vale lembrar que, tanto os estudos da linguagem, como os Estudos Culturais, assim como as teorizações do currículo, me aproximaram da teoria do discurso, e me fizeram buscar na teoria da História subsídios para dar conta da temporalidade na pesquisa. Esses subsídios teóricos foram importantes para equalizar as questões que tiveram como eixo nossa concepção de discurso. Nesta definição, está embutido o enfrentamento que vem se travando diante da crise de representação do “real”, em que o discurso não é um mero reflexo da realidade, e sim seu elemento constitutivo.

Posso apontar que a referência a uma “virada cultural” e a uma “virada linguística”, apresentada por HALL (1997) em seu texto “A centralidade da Cultura”, representou uma ruptura epistemológica, apontando para a emergência de novas chaves de leitura de mundo. A compreensão da ideia de cultura como espaço enunciativo (idem) ou, ainda, o entendimento de cultura como “um sistema de significações” implicou uma nova postura em relação à linguagem: “já que a cultura nada mais é do que a soma de diferentes sistemas de classificação e formações discursivas as quais a língua recorre para dar sentido às coisas” (p. 14), segundo as palavras do autor.

De acordo com Hall, a importância da cultura na vida social e material é vista não apenas como reflexo da vida econômica ou como dependente das matrizes ideológicas, mas como algo fundamental, que se movimenta por si mesma. Ela está presente em vários modos de viver.

Neste sentido, essa *revolução cultural* revelou uma mudança de atitudes em relação à linguagem, promovendo uma verdadeira *revolução conceitual*. A “virada cultural” está associada a uma nova postura em relação à linguagem e conseqüentemente a relação entre a linguagem e o mundo “real”. Nesta perspectiva, a “linguagem constitui os fatos e não apenas os relata”. (DU Gay, apud HALL, 1997) O significado que se dá às coisas se efetiva a partir de “jogos” da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais elas estão inseridas.

Por isso, nas análises pós-estruturalistas, a dimensão do caráter epistemológico da cultura remete a uma “virada linguística”, configurando-se como uma mudança conceitual significativa à medida que “colocou em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos”. Afinal, como aponta Gabriel,

Esse entendimento de cultura, como “sistemas de significação” implica uma mudança paradigmática, que desestabiliza as bases epistemológicas em que se assentavam as nossas leituras de mundo, nos distanciando das abordagens essencialistas ao operarmos com o conceito de cultura. (GABRIEL, 2008, p. 219)

Um segundo conceito potencialmente fértil, incorporado no estudo, é a discussão em torno da noção de hibridismo. Ele é importante para explicar os processos de diferenciação e identificação em disputa que atravessam o entrecruzamento dos múltiplos fluxos culturais que (re)configuram-se no currículo de história.

Uma contribuição marcante, revelada como obra fundamental para o debate, foi o livro *Culturas híbridas*, de Nestor Clancini (1998), no qual se desenvolvem formulações sobre este conceito. Para o autor, a noção de hibridismo encontra-se até meados do século XX estreitamente vinculada a práticas de racismo e sexismo (classificação humana como espécie biológica) e aos campos da fisiologia e da filologia (em referência a palavras que mesclavam elementos oriundos de línguas diferentes). Posteriormente, seu significado foi ampliado nas ciências sociais, a partir do último quartel do século passado. Já nas últimas décadas do século XX, o termo hibridação adquiriu um peso nas ciências sociais, sendo utilizado tanto para caracterizar diversos processos culturais que envolvem as artes plásticas, a gastronomia e a música, como os conflitos gerados pela interculturalidade quando se trata de identidade, cultura e diferença, entre outros.

Este destaque em relação ao conceito de hibridismo se justifica na medida em que contribui para que se distancie de uma postura dicotômica (oprimido x opressor, tradicional x moderno) que tende a operar com uma percepção essencialista de mundo. As contribuições de CANCLINI (1998) para o debate foram significativas, pois o autor considera que as demandas do presente, como as inter-relações culturais do mundo globalizado, requerem uma nova postura e novos instrumentos conceituais (idem). O autor enfatiza que “a constituição linguística do conceito de hibridação serviu para sair dos discursos biológicos e essencialistas da identidade, da autenticidade e da pureza cultural” (CANCLINI, 1998, p.37).

O autor apresenta uma primeira definição para o termo:

Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridizações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras. (2005, p. xix,)

Neste caso, mesmo as estruturas chamadas originais já se configuravam de certa forma como híbridas e nenhuma delas era totalmente pura ou homogênea.

Deste modo, a constituição do processo de identificação cultural híbrido não deve ser pensada como a soma de culturas mistas com sujeitos plenamente formados. “Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade.” (HALL, 2003 p.74). Assim, neste processo sociocultural para a produção de “gêneros impuros”, é necessário descolecionar, desterritorializar e realocar as produções simbólicas que se entrecruzam em constante movimento¹⁰.

Bhabha, em *O local da cultura* (1998), sobre o processo de hibridização, enfatiza que

Não é simplesmente a apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores pelo distanciamento de suas regras habituais ou ‘inerentes’ de transformação.

¹⁰ Para a compreensão do hibridismo, o autor apresenta três mecanismos essenciais: a descoleção dos processos culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a conseqüente expansão dos gêneros impuros. Neste caso, a descoleção dos sistemas culturais organizados rompe com a lógica das coleções de bens simbólicos do pensamento moderno; o segundo mecanismo diz respeito a certas realocalizações territoriais das velhas e novas produções simbólicas.

Portanto, o cultural não se configura apenas como espaço de confronto “entre” um e outro, ele resulta no apagamento de alguns referenciais em detrimento da hegemonia de outras. O cultural, articulado com a noção de hibridismo, participa do processo de diferenciação, tornando-se um espaço político. Neste sentido, a noção de hibridismo nos ajuda a perceber que nenhum sistema cultural pode se estabilizar sem “inaugurar formas totalmente distintas de vida” (HALL, 2003, p.61) e, ao mesmo tempo, sem “conservar intactas as formas antigas e tradicionais” (idem, p.61).

Acerca desses “entrelugares”, Bhabha argumenta que:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de se passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, pp.19-20)

Nesta perspectiva, em que se estabelece a cultura como lugar de enunciação, as identidades são sempre forjadas num terreno complexo, movediço, híbrido em um entrelugar cultural.

Para esclarecer o conceito de diferença cultural, BHABHA (1998) faz uma analogia ao conceito de diversidade. A diversidade cultural para ele refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-datados, fundamentando-se na ideia de uma identidade coletiva única, enquanto “a diferença cultural é um processo de significação por meio do qual, afirmações da cultura, ou sobre a cultura, diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (p. 63).

A diferença propõe a interação entre as culturas e os espaços que as distinguem, promove a incerteza, “tornando a identificação dos sujeitos a determinadas culturas um processo ativo e contingente” (MACEDO, 2006, p.350), ou seja, “um retrato cristalizado de um momento particular” (idem). Como sublinha FLEURI (2003, p. 23): “As identidades culturais – aqueles aspectos culturais que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades.” Para HALL

(2003, p. 44): “As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera.”

A ideia de fluxo cultural, defendida por este autor, permite pensar a diferença em lugar da homogeneidade. Esta ideia implica apreender o cultural como processo de luta por significação, no qual são travadas lutas pelo controle do poder, ou seja, lutas hegemônicas que ocorrem no campo da discursividade, o que nos aproxima da teoria do discurso que abordarei mais à frente.

A ideia de fluxo remete à de movimento, de instabilidade, favorece a crítica à noção de culturas fixas e monolíticas, identificáveis (MOURAZ, GABRIEL, LEITE 2009, p. 3). Essa noção tem sido constantemente utilizada pelas autoras filiadas às teorizações do currículo na vertente pós-estruturalista (MACEDO, 2006; GABRIEL, 2008, 2009; LOPES, 2002) e pressupõe trabalhar o hibridismo como “motor desse fluxo” (ibid.) (MACEDO, 2008). Para a autora, ao pensar a questão cultural no currículo numa perspectiva não essencialista, aponta-se para a impossibilidade de fixação absoluta e definitiva de sentidos. “São noções que destacam a instabilidade dos sentidos” (ibid) que desafiam a “estruturalidade da estrutura” (ibid), questionam a identidade com significados fixos. A noção de fluxo cultural é fecunda para se pensar, no campo do currículo, as relações de poder no processo de seleção, produção e circulação de conhecimento. Nas palavras de GABRIEL (2010),

(...) caracterizar o campo do currículo como um terreno híbrido implica em reconhecer a presença de diferentes discursos que investem de forma diversa sobre sentidos de conhecimento, cultura, currículo e poder entre outros. (GABRIEL, 2010.a, p. 5).

Nesse sentido, acredito que, operar com os conceitos supracitados, em uma pesquisa que assume uma perspectiva discursiva no campo do currículo, seja potencialmente fértil.

Nos muitos cotidianos escolares que povoam nossa contemporaneidade, essas culturas/fluxos culturais, em permanente tensão pelas disputas que se travam por sua configuração, articulam-se em fixações contingentes que se sucedem sob o termo genérico de cultura escolar. (MOURAZ, GABRIEL, LEITE, 2009, p.113)

Deste modo, em relação às tensões em disputa nos currículos de História, que se revelam como importante locus de mobilização de diferentes fluxos culturais, há uma busca para fixar sentidos sobre o “negro”. Considero que o sistema discursivo, em foco nesta pesquisa, configura-se como espaço de produção de políticas de identidade e diferença, à medida que, ao se articular com as disputas em

torno das memórias mobilizadas de novos fluxos de temporalidade, contribui para a produção discursiva da diferença sem abrir mão de se pensar o político/a política na sociedade contemporânea.

1.2.2. A teoria wittgensteiniana e os “jogos da linguagem”

É preciso não esquecer que o jogo da linguagem é dizer o imprevisível – isto é: não se baseia em fundamentos. Não é razoável (ou irrazoável). Está aí – como a nossa vida. (WITTGENSTEIN, 1999)

Neste íterim, outras leituras e aproximações com o universo da linguagem foram ademais produtivas para as incursões no campo da discursividade. Tal como Wittgenstein anuncia na epígrafe desta subseção, essas incursões eram imprevisíveis e incertas como me parecia no decorrer da caminhada.

As leituras de FOUCAULT (1996), FAIRCLOUGH (2001) e Wittgenstein me forneceram subsídios para aprofundar questões que me instigavam, inicialmente, para a realização da pesquisa, envolvendo, principalmente, a interlocução com o estudo da linguagem, em particular com as abordagens discursivas.

Alguns aspectos apontados por esses autores são relevantes e justificam a leitura, pois me fizeram compreender o sentido de incompletude daquele quadro teórico, o que me impulsionou a ir além, mergulhando em novas leituras. Não posso deixar de assinalar que a busca não significou, como pontuei anteriormente, a superação de uma teoria por outra, ao contrário, produziu um mosaico teórico em que os novos aportes apenas complementaram ou se imbricaram aos antigos.

Em Wittgenstein, algumas questões me aproximaram inicialmente de seus textos; nem tanto a preocupação com a linguagem¹¹, mas principalmente a abordagem filosófica, como algumas questões no campo da linguagem. Como aspectos que me instigaram em suas leituras, aponto a crítica antirrepresentacionista da linguagem e as reflexões sobre as possibilidades de estabilidade dos significados feitas pelo autor em seu último trabalho, *Investigações filosóficas*¹². Nesse estudo, a afirmação do caráter antiessencialista do mundo ia ao

¹¹ Wittgenstein não se propõe a produzir um modelo teórico generalizante acerca da linguagem e seu funcionamento. Suas observações ou reflexões conceituais neste campo têm como pano de fundo um projeto filosófico mais amplo.

¹² Os principais críticos e intérpretes do filósofo costumam dividir seu pensamento em duas fases: a primeira, que tem como marca seu livro *Tractatus lógico-philosophicus* (concluído em 1918 e

encontro dos questionamentos que estavam (e estão) em pauta na discussão que desenvolvia (e desenvolve). Entender o sentido do conceito de “jogos da linguagem” empregado pelo filósofo, e também apropriado por autores com os quais dialogo, era outro desafio. Neste sentido, posso sublinhar, a seguir, algumas reflexões que considere importantes para minha inserção neste campo teórico.

Na voz do próprio filósofo, podemos perceber sua crítica em relação à concepção representacionista da linguagem:

Quantos tipos de sentenças existem? Asserções, questões e ordens? Há uma quantidade incontável de tipos: incontáveis tipos de uso do que chamamos “símbolos”, “palavras”, “sentenças”. E esta multiplicidade não é algo de fixo, determinado de uma vez por todas; mas novas formas de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, surgem e outros tornam-se obsoletos e são esquecidos (...)

Os jogos da linguagem se caracterizam pelo estabelecimento de sentidos múltiplos, pela sua pluralidade, aproximando-se do jogo de diferença que nos aponta as perspectivas pós-estruturalistas. Como enunciado na citação acima, a linguagem é, para o autor, algo de vivo e dinâmico, visto que novos jogos surgem enquanto outros desaparecem. Neste sentido, o significado de uma sentença é sempre indeterminado e só pode ser considerado no jogo da linguagem que envolve bem mais do que a análise da sentença como tal, e sim o jogo da linguagem como uma totalidade.

Para o autor, o significado de uma expressão se estabiliza de acordo com seu uso em um contexto determinado, daí os estudiosos destacarem o slogan ditado por ele: “o significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (1999, p.43), de acordo com os jogos que se estabelecem. Neste caso, os jogos não são regidos por regras fixas (tal como imaginamos um jogo de xadrez), mas por regras particulares que podem ser articuladas em cada caso, ou seja, os “jogos” se constituem a partir de

publicado em 1921), único livro publicado pelo autor em vida; e a segunda, por seu último livro (finalizado em 1945, mas só editado após sua morte). Em seu primeiro livro, o autor se propõe a compreender a relação entre linguagem e realidade pela lógica e não pela epistemologia ou psicologia. Nesta fase, seu conceito de filosofia pode ser desta forma retratado: “a filosofia tem por objetivo a elucidação lógica do pensamento. Uma obra filosófica consiste essencialmente de elucidações (...)”; em relação à linguagem, o autor declara que “a linguagem representa o real, na medida em que a proposição é uma imagem de um fato” (MARCONDES, 1994, p. 222), ou seja, o significado de uma expressão linguística é dado por sua relação com o real, com o fato que pretende descrever. Quanto à segunda fase, me reporto no corpo do texto.

regras de uso de caráter convencional pragmático. Wittgenstein chama de ‘jogos de linguagem’ o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada.

Martins (2000) esclarece com pertinência a questão:

Que a linguagem é uma atividade governada por regras é sem dúvida uma convicção de Wittgenstein, saliente, por exemplo, na onipresença da metáfora do jogo nas suas Investigações (v. GLOCK, 1997: 312-318). Sua compreensão do que seja uma regra e do que seja seguir uma regra subverte, no entanto, a visão da regularidade sob o modelo de um “superlativo filosófico” (IF 192) em que a regra é vista como algo que já contém em si suas possibilidades de aplicação.

Entretanto, o filósofo não nega que exista algum tipo de estabilidade na linguagem; segundo a autora, os múltiplos significados atribuídos às coisas do mundo não dependem apenas de quem enuncia, pois “jogos, assim como cálculos, possuem regras” (idem, p. 36). “Aceitar essa visão (...). É aceitar que se trata de uma estabilidade contingente, muitas vezes elusiva, e sempre variável em função de circunstâncias históricas, culturais, biográficas etc.” (idem, p. 39)

Neste sentido, o caráter provisório e contingente de sua concepção de linguagem e sua estabilidade relativa, assim como o próprio sentido de filosofia que defendeu na última fase de seu trabalho, possibilitaram esse investimento. Sua trajetória de vida, idas e vindas no campo da filosofia, seu pensamento fragmentário e constantemente reconstruído me exigiram um engajamento em seu trabalho como fios condutores a outros lugares. Neste ponto, a recomendação do filósofo, no prefácio de suas Investigações Filosóficas, surtiu efeito: “Não desejaria, com minha obra, poupar aos outros o trabalho de pensar, mas sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si próprio.” (WITTGENSTEIN, 1999, p.26).

1.2.3. Da vontade de verdade e da vontade de poder

(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 10)

O fragmento que inicia esta seção expressa de alguma forma o sentido de discurso que pretende desenvolver o autor citado. Sentido que vai muito além de uma mera comunicação falada ou escrita no dia a dia. Explica também as relações de poder/saber das quais queremos nos apoderar e a vontade de verdade pela qual

lutamos. Esse entendimento/provocação que atravessa a obra de Foucault me levou inicialmente às suas leituras. Além disso, tais aproximações se deram também por suas formulações sobre os sentidos de discurso e sua contribuição para pensar a questão do conhecimento/saber. O autor, em sua abordagem genealógica, não se limita a entender *como* os saberes emergiam e se transformavam, mas, sim, em situar o *porquê*, explicando sua existência e transformações, situando-os no jogo das relações de poder e incluindo-os em um dispositivo político.

Neste estudo, a preocupação com a produção foucaultiana consiste, menos em apresentar a obra em sua totalidade, focalizando seu pensamento em diferentes fases, mas, sim, em apresentar a apropriação das formulações contidas na obra, que foram potencialmente férteis para a discussão em tela. Ou, ainda, pensar em como essas interlocuções teóricas contribuem para as questões/problemas da pesquisa.

Interessa-me capturar o entendimento de discurso presente nas reflexões nos domínios do “ser-poder” que marcaram sua fase genealógica¹³, ou seja, às obras cujas abordagens se referiam às relações do saber e do poder definidas pelo autor¹⁴.

Ao me referir a uma fase da produção intelectual do filósofo, não pretendo insinuar a ideia de que haveria uma sucessão temporal entre elas, aparentando um processo evolutivo de seu pensamento. Ao contrário, concordo com as posições de seus estudos, que seria mais pertinente falar em polos aglutinadores ou eixos, deixando claro que as categorias analíticas abordadas no estudo se mantêm como referenciais ao longo de toda sua trajetória. Sobre alguns equívocos que podem suscitar a periodização foucaultiana, Veiga Neto argumenta que:

¹³ De modo geral, alguns intérpretes e críticos de Foucault dividem sua produção em três eixos (MOREY, apud VEIGA-NETO, 2007), fases (MACHADO, 1979) ou domínios (VEIGA-NETO, 2007) associados. Respectivamente, à relação do sujeito com o conhecimento (ser-saber), a relação do saber com o poder (ser-poder) pela ação de uns sobre os outros, e pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo), ou seja, as fases arqueológica, genealógica e ética. No primeiro eixo, estão *A história da loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *A arqueologia do saber* (1969) e *As palavras e as coisas* (1966); no segundo, *Vigiar e punir* (1975), volume I da *História da sexualidade: A vontade de saber* (1976); e por último, volumes II e III da *História da sexualidade: O uso dos prazeres e O cuidado de si* (1984).

¹⁴ Refiro-me especialmente à *Microfísica do poder* (1979), livro que reúne artigos, cursos e entrevistas do autor; e *A ordem do discurso* (1971), discurso pronunciado como aula inaugural no Collège de France em 1970 e que expressa um movimento de transição na obra, pois VEIGA-NETO (2007), levanta questões referentes aos domínios da arqueologia como da genealogia.

(...) tal periodização leva a pensar que cada fase encerre uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra – do discurso, do poder e da subjetivação. Mas, ao invés de separação entre elas, o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-la. (2007, p.38)

Daí a possibilidade de se reconhecer que alguns aspectos da arqueologia estejam presentes nas obras finais, assim como alguns elementos centrais da genealogia estivessem presentes na *História da loucura*. Isto posto, inscrever a obra de Foucault em uma periodização convencional não seria pertinente.

Antes de retornar propriamente ao domínio do “ser poder” em Foucault, vale destacar o entendimento de linguagem/discurso desse autor, pois essa concepção atravessa a obra ao longo de sua trajetória. A associação entre os dois termos é comum, mas ambos não significam a mesma coisa, se referem à necessidade de comunicação entre os sujeitos. O segundo termo tem um sentido mais abrangente e seu emprego depende da corrente teórica privilegiada. Por exemplo, para as correntes que privilegiam os estudos linguísticos, o discurso faz referência a amostras ampliadas de diálogo falado. Para outras, o termo faz referência a amostras ampliadas ou escritas. “O termo discurso é central na perspectiva da análise do discurso e, neste caso, pressupõe a articulação da linguagem com parâmetros de ordem não linguística.” (GABRIEL, PUGAS, RAMOS, 2010, p. 13)

Para este filósofo, a linguagem não é um mero instrumento de mediação que liga o pensamento à coisa pensada, ele assume a linguagem como constitutiva do pensamento. Para Foucault: “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite ou reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.” (FOUCAULT, 1992, p. 306) Ou seja, o discurso como objeto de desejo não faz do sujeito dono de uma intenção comunicativa, ele está sujeito a mecanismos de controle e subversão que ocorrem dialogicamente entre os discursos. Neste ponto, e concordando com VEIGA-NETO (2007), vejo uma aproximação de Foucault com Wittgenstein, pois, como citei anteriormente, para o pensador austríaco, não há necessariamente, em termos filosóficos, qualquer correspondência entre as palavras e as coisas, mas é exatamente pela linguagem,

pelo uso, que damos sentido às coisas¹⁵. Para Foucault, antes de se constituir como combinação de palavras que nos remetem a conteúdos, os discursos constituem os objetos de que falam.

Ao operar com os estudos genealógicos em suas pesquisas, ele promove uma mudança de ênfase em que as dimensões do discurso estão em proeminência. Sua concepção de discurso e linguagem, nessa abordagem, aponta, assim, para a importância central dos processos sociais na modernidade.

Um dos pontos que marcam a produção foucaultiana é sua concepção de poder, que, de certa forma, em sua fase de elaboração, funcionou tanto como uma crítica ao sujeito centrado da modernidade quanto aos princípios da esquerda marxista na década de 1970. Longe de interpretar as relações de poder sob a égide do opressor, ou sobre a oposição entre governantes e governados, Foucault conclui que o poder não está limitado a nenhum ponto específico da estrutura social. Para ele, o poder não se caracteriza por sua função repressiva e opressora, ele pode ser visto pela rede de poderes que opera na sociedade. O poder da dominação exercida sobre os sujeitos não expressa, necessariamente, negatividade; ele é produtivo no sentido que os incorpora, os molda e os instrumentaliza para ajustá-lo às suas necessidades. Longe de uma intervenção vertical de poder – um sujeito a pratica enquanto o outro sofre a ação. Para Foucault, isso não acontece. O que há é uma ação sobre outra ação, considerando-se que não há polos hierarquicamente antagônicos nesta disputa, mas sim “sujeitos” que participam do mesmo jogo. Deste modo, Foucault nos fala de um micropoder, de um poder molecular, de um poder capilar (VEIGA NETO, 2007). O autor, ao mostrar as relações entre saber e poder, enfatiza que os saberes se “organizam” para atender a uma demanda de “vontade de poder”, ou seja, defende que “antes e sobretudo, os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (VEIGA- NETO, 2007, p. 117). O poder que não atua somente em nível de Estado, mas também em nossos corpos, que, por sua vez, assumem uma dimensão política. Apesar de enfatizar a dimensão micro do poder, em seu caráter político, “os corpos” também se articulam em um nível mais amplo.

¹⁵ Segundo VEIGA NETO (2007), apesar de Foucault não fazer nenhuma referência à obra de Wittgenstein, ele partilha grande parte dos conceitos desenvolvidos por este autor no campo da linguagem.

Assim, o trabalho da genealogia é justamente descentrar o poder, tentando compreendê-lo em meio às muitas práticas que se articulam e que conformam os sujeitos em suas dimensões, tanto individual como política. É claro que para ele essa vontade de poder não paira e circula livremente no âmbito social. Em sua famosa conferência no Collège de France, em 1970, *A ordem do discurso*, Foucault aponta para a necessidade da discussão acerca dos procedimentos que controlam, regulam, selecionam e distribuem o que pode e o que não pode ser dito, assim como os efeitos de sua interdição.

Em *Verdade e poder* (1979), o filósofo esclarece sobre os efeitos regulamentadores do poder:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (1979, p.12)

Nota-se aqui que o que está em jogo em relação à verdade não é a “descoberta” ou a busca de uma verdade última, mas de “regimes de verdade” ou, mais ainda, “o conjunto das regras, segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Assim, é essa vontade de verdade em tensão com as práticas de poder que nos aproxima das questões que podem legitimar, de uma forma ou de outra, o conhecimento, ou ainda, o conhecimento escolar, objeto de nosso desejo de verdade. O que dizer da escola como um suporte institucional para esta vontade de verdade, que, como um conjunto de práticas (discursivas), é reconduzida e reforçada por sistemas específicos inerentes à produção, distribuição e consumo de saberes? O que não dizer ainda da escritura deste texto, a não ser o desejo e o poder de um discurso verdadeiro para uma necessidade particular?

1.2.4. Discurso, poder e hegemonia na Teoria Social do Discurso

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a “doença mental”, a “cidadania” ou o letramento) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diferentes maneiras como sujeitos sociais (...) FAIRCLOUGH (2001)

Ao me aproximar da leitura de FAIRCLOUGH (2001), pude perceber a presença de Foucault em suas análises. Como confessa o autor, a influência do pensamento do filósofo francês permeia seu trabalho¹⁶, neste ponto ele é bem claro. Porém, no seu livro, dedica um capítulo a Foucault em que esclarece até que ponto a voz do filósofo está presente e até onde há limitações em suas formulações para a apropriação de Fairclough na Teoria Social do Discurso.

A citação que inicia esta seção deixa transparecer a ênfase que o autor atribui às condições sociais e às posições desses “sujeitos” sociais para a produção discursiva. Podemos notar, a partir do fragmento, um certo distanciamento deste ponto em relação à visão do sujeito de Foucault, fato que revela algumas reservas de Fairclough em relação ao filósofo francês. Sua crítica recai sobre a perspectiva ontológica nas análises da teoria social do discurso, especialmente a concepção dos objetos e sua concepção do “real”, considerando esta concepção um exagero da parte de Foucault. A posição em relação ao conceito social supervaloriza os efeitos de poder na constituição dos sujeitos, em detrimento das possibilidades de subversão destes. Outra crítica de Fairclough se refere à imprecisão do conceito de prática. Neste caso, e de acordo com o autor, a noção de prática definida como “um sistema de regras anônimas, históricas” (FOUCAULT, 1972, p.117) fica indefinida e reduzida às estruturas.

O diálogo com a teoria social do discurso de Fairclough ofereceu-me algumas alternativas que me pareciam férteis para o quadro teórico que pretendia construir inicialmente para a pesquisa, e me forneceria subsídios para enfrentar os questionamentos em foco neste estudo. Mostraram-se férteis alguns aspectos de sua teoria para se pensar as estratégias culturais mobilizadas na produção de sentidos de conhecimento escolar, de currículo de história, reveladas por posições de poder nos contextos escolares. Enfim, o aporte teórico produzido pela Teoria

¹⁶ É importante ressaltar que estou tratando especificamente do livro *Discurso e mudança social*, do autor, editado em 1992 e publicado no Brasil em 2001.

Social do Discurso possibilitou minha inserção no campo da discursividade. Dentre os elementos que posso apontar como contribuições para o debate, posso destacar:

1. A sua concepção de linguagem na interface com discurso: O autor desenvolve reflexões sobre a temática e argumenta que o uso da linguagem é moldado social e não individualmente, tornando possível empregá-lo como método nas pesquisas científicas. Preocupado em focalizar os textos, o autor emprega discurso em um sentido mais estrito: “Os discursos não simplesmente refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.22). Vai mais além quando argumenta que os diferentes discursos, de diferentes modos, posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais. O discurso, ao mesmo tempo que é determinado pelas estruturas sociais, é também socialmente constitutivo. “O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.90).

2. A natureza tridimensional do discurso – prática social; prática discursiva; texto. Para o autor, qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. No âmbito da prática social, o discurso encontra-se no seio da vida social, ou seja, descola-se das estruturas linguísticas. Nesta dimensão, o autor destaca questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais e como elas moldam a natureza da prática discursiva; quanto ao texto, diz respeito à análise textual (tanto do conteúdo como das formas); quanto às práticas discursivas, envolve “processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com os fatores sociais” (ibid. p. 102).

3. A identificação de três aspectos constitutivos do discurso: a função identitária, a função relacional e a função ideacional. A primeira aponta para a importância de se entender a contribuição do discurso na construção das identidades sociais e as posições do sujeito no discurso. A segunda diz respeito à contribuição do discurso na construção das relações sociais e de como essas relações são representadas e negociadas. A terceira função permite pensar como o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crenças.

4. A articulação com a ideia de fluidez, contingência, provisoriedade, fluxos no plano discursivo e ambivalências: os discursos em disputa lutam pela hegemonia e criam

estratégias como a fixação de sentidos para se tornarem universais. Esta ideia remete à problematização das relações de poder e currículo em debate. A ideia de hegemonia, reconhecendo a relação estreita entre discurso e poder, também é destacada neste momento, embora se distancie, razoavelmente, da definição laclauniana, como explorarei mais adiante.

5. A apresentação de categorias de análise para o tratamento metodológico dos dados da pesquisa através da “Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada” (ACDTO)¹⁷ construída como ferramenta teórico-metodológica por esse autor; apesar de não ter sido apropriada em sua íntegra para o tratamento de dados desta pesquisa, foi deveras enriquecedor. Para Fairclough, a noção de intertextualidade de Bakhtin é entendida como marcas textuais que permitem reconhecer “um texto em outro” a partir de pistas encontradas nas superfícies dos textos, este é um conceito central em sua proposta de análise de discurso.

De modo geral, como mencionei anteriormente, a leitura de Fairclough abriu perspectivas para a busca de novos referenciais teóricos para a escrita da tese. Não posso descartar a importância dessas interlocuções, sob o risco de empobrecer o arcabouço teórico aqui delineado. Algumas continuidades e descontinuidades em meio às mudanças decorridas do diálogo entre Laclau e Fairclough são identificadas ao longo da pesquisa. O próprio conceito de discurso recebe tratamento diferenciado entre os dois autores, como abordarei mais adiante. Se, por um lado, em um primeiro momento, a aproximação com o universo da linguagem, por meio da leitura da Teoria do Discurso, ocorreu em razão de sua teoria como instrumento metodológico, por outro, a incursão em seus textos representou um avanço no campo da discursividade, à medida que essa perspectiva foi assumindo contornos mais sólidos como quadro teórico no qual é possível problematizar as questões no campo do currículo formuladas em minhas pesquisas.

¹⁷ O autor não utiliza mais a expressão Textualmente Orientada, pois reconhece que não pode ser diferente a análise em sua perspectiva teórica.

1.2.5. Teoria do Discurso e Teoria Política em Laclau e Mouffe

A aproximação com os estudos da linguagem e com os Estudos Culturais, como pontuei acima, trouxe contribuições importantes para o entendimento de currículo como espaço enunciativo e importante lócus de produção identitária. Algumas marcas, identificadas como continuidades em meio às mudanças ocorridas no quadro teórico, são perceptíveis nessa tese.

O interesse pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) se coloca como uma possibilidade de enfrentamento de um quadro de significação pautado em essencialismos na atualidade – seja no campo do currículo, seja nos processos de produção de diferença/identidade, particularmente no âmbito das questões raciais. A assunção de um quadro teórico antiessencialista configura-se como uma articulação discursiva possível para o estudo que envolve o recorte aqui privilegiado, ou seja, a compreensão dos processos de significação e identificação contingentes que ocorrem neste sistema discursivo específico, o currículo de História.

Para iniciar a exposição dos conceitos desenvolvidos por Laclau e Mouffe, elegi como porta de entrada a discussão em torno da definição de discurso, pois foi a partir dos estudos sobre discurso e linguagem que fiz minhas primeiras aproximações com esse arcabouço teórico. Essa escolha não significa que tenha atribuído a este conceito um grau de importância maior que outros conceitos desenvolvidos pelos autores, tais como política, hegemonia, emancipação, entre outros, pois entendo que estão mutuamente imbricados, sendo impossível falar de um sem abordar o outro.

A centralidade da definição de discurso em meu quadro teórico se deu gradualmente, e está correlacionada aos referenciais teóricos em que cada corrente se insere. Seu uso, muitas vezes, torna-se contraditório se o considerarmos em diferentes contextos. Com a emergência da crítica pós-estruturalista, o termo assumiu cada vez mais contornos antiessencialistas, tornando-se o foco dos debates que envolvem a crise representacional que marca nossa contemporaneidade.

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 eles, “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente” (LACLAU,

2005, p. 92). Para Laclau, em interlocução com Saussure, 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 preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimos. (LACLAU, 2005, p.86)

Esta afirmação nos remete a pensar em como esse processo relacional é constituído e como, a partir desse “complexo relacional”, pode ser constituído este ‘real’. 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, ao considerar o potencial analítico da teorização do discurso desses autores e assumi-lo como ferramenta teórico-metodológica que nos permite pensar as políticas de conhecimento e as políticas de diferença em meio às disputas hegemônicas por fixações de sentidos, destaco o conceito de discurso defendido pelos autores que, ao apresentarem-no, não abrem mão de destacar a relevância da discussão em torno do político/política na sociedade contemporânea e suas dinâmicas no âmbito do social. 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 em um sistema de diferença, como abordaremos mais adiante.

Reforço ainda que a teoria política de LACLAU e MOUFFE (2004)¹⁸ é potencialmente fértil para se pensar a produção de sentidos de negro, uma vez que

¹⁸ Para situar a emergência da teoria da hegemonia de Ernesto Laclau, vale destacar que ela está estreitamente correlacionada à experiência argentina do peronismo e tem sido considerada uma das mais importantes contribuições para o pensamento político e social das últimas décadas, apesar de terem recebido críticas por apoiarem publicamente os Kirchners na presidência da República, conforme noticiado pelo jornal argentino *La Nacion*. (www.lanacion.com.ar em 8/1/2011. Acesso em 9/1/2011.

o que está em jogo, neste caso, é a produção de processos de identificação que se fixam contingencialmente nesta arena política que é o ensino de História.

O trabalho de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em *Hegemony and Socialist Strategy* (1985)¹⁹, foi um marco para o pensamento pós-estruturalista no sentido de ter sido empregado exaustivamente para a análise política no sentido mais estrito. Como base para trabalhos posteriores, a obra forneceu subsídios teóricos de modo que o social fosse inteiramente ressignificado em termos de discursividade, afirmando que “o social é articulação uma vez que a sociedade é impossível” (LACLAU & MOUFFE, p. 114).

Esta obra já apresentava marcas de uma releitura da tradição marxista associada ao desenvolvimento do pós-marxismo nesta escola de pensamento²⁰. 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.

Cabe ressaltar que a perspectiva pós-marxista laclauiana não se apresenta como ruptura ou superação dos princípios marxistas, a fim de criar algo significativamente novo. Inspirados no desconstrucionismo de Derrida, os autores se propõem a desconstruir diversos elementos constitutivos da “tradição” marxista para pensar em outras possibilidades, articulando com as demandas do presente.

Segundo as explicações de Burity,

A primeira coisa que se pode dizer a propósito do termo “pós-marxismo” é que ele descreve um esforço para dar conta rigorosamente do status das “apropriações”, “influências” ou “articulações” entre o arsenal analítico e político do marxismo e as correntes e movimentos externos àquele com os quais se buscaram alianças para enfrentar aspectos do desenvolvimento da sociedade capitalista ausentes ou mal trabalhados nos clássicos do marxismo. (1997, p.30)

O pensador argentino opera com as lacunas e incompletudes do que se apresenta para reativar questões originais e, ao mesmo tempo, retoma a questão da atualidade da tradição. Dentre as incompletudes deixadas pela tradição marxista, o autor menciona a questão da subjetividade, crítica da concepção positivista da

¹⁹ Os autores reúnem uma rede de teóricos e pesquisadores em torno da chamada “Escola de Essex” de teoria do discurso. Sua teoria discursiva se estendeu a vários campos teóricos, tais como a teoria da democracia, a teoria dos novos movimentos sociais, no campo filosófico, entre outros.

²⁰ Os estudos organizados pelos autores que relançam a herança marxista datam da década de 1970 do século passado: *Politics and Ideology in Marxist Theory* (LACLAU, 1977) e *Gramsci and Marxist Theory* (MOUFFE, 1979).

positividade do real, a relação entre linguagem e o social, entre outras. Ainda nas palavras de Burity: “O suplemento que o presente cobra da tradição está na própria estrutura desta. Por isso, o que vem a suplementá-la também, e no mesmo movimento, a substitui, sem jamais superá-la.” (BURITY,1997, p. 31) O entendimento desta perspectiva do uso do prefixo “pós” é potencialmente fértil para situar o arcabouço teórico-metodológico em que situo a pesquisa. Ela atravessa os sentidos dos conceitos analíticos que venho trabalhando até agora.

Laclau redimensiona os conceitos gramscianos de hegemonia e ideologia para desenvolver seu pensamento acerca do político, questionando o “essencialismo”, o “objetivismo” e o “determinismo” marxista. Em *Hegemonia e estratégia socialista*, Laclau e Mouffe fazem no primeiro capítulo um estudo genealógico para explicar a origem do conceito de hegemonia com enfoque preferencialmente na matriz gramsciana e a centralidade da noção de hegemonia. O autor identifica no leninismo práticas hegemônicas proposta pela aliança de classe justificada pelo papel histórico da vanguarda da classe operária. Neste caso, “as alianças” emergem como práticas hegemônicas necessárias para a garantia do sucesso da revolução. O campo político é salientado em detrimento do econômico pois a identidade de classe, nesta condição, se dá muito mais pelas tarefas hegemônicas (ou hegemoneizadas) assumidas pelos sujeitos. A identidade dos sujeitos sociais, então, está associada ao resultado das articulações entre várias posições de sujeitos e não, necessariamente, garantida pela sua posição nas relações de produção. Dito de outro modo, há assim uma transferência da unidade de classe social para a esfera política.

Já em Gramsci, o desenvolvimento da noção de hegemonia ocorreu em meio ao crescimento industrial de uma Itália recém-unificada. As especificidades das condições históricas pressupunham a recomposição política que prescindia de articulações hegemônicas no nível social. Além disso, a intervenção política do leninismo e a experiência com as chamadas articulações hegemônicas na Revolução Russa serviram como ponto de partida para o pensador italiano.

Entretanto, Gramsci, em vez de conceber a hegemonia como uma aliança de classes, defende a ideia da formação de um bloco histórico, ou seja, uma aliança capaz de reunir interesses de numerosos setores sociais unidos por valores e ideias não necessariamente comuns. Apresenta, assim, pela primeira vez a categoria articulação como construção política de elementos não semelhantes. Para ele, a

vontade coletiva (GRAMSCI, 1968) e a concepção de ideologia se configuram como um cimento articulador do bloco histórico que perpassa as instituições. O ponto nevrálgico, para Laclau e Mouffe, nessa concepção de hegemonia em que reside seu caráter essencializante, é o fato de acreditar que a classe operária se constitui, em última instância, como sujeito hegemônico do processo histórico. Dessa forma, LACLAU e MOUFFE (2001) buscam a incorporação das contingências aos processos constituintes da hegemonia para operar com as noções de práticas articulatórias e lutas hegemônicas. Para eles, no processo articulatório, os elementos ocupantes de posições diferenciais são reduzidos a momentos da totalidade discursiva²¹; 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).

Parto, assim, das questões teóricas explicitadas neste capítulo e que balizaram este estudo, para compreender os processos de significação e identificação contingenciais situadas no campo educacional, mais especificamente no campo do currículo. Aposto na assunção deste quadro teórico à medida que ele se configura como articulação discursiva possível para o desenvolvimento da tese.

Do ponto de vista da teoria política, LACLAU e MOUFFE (2004) colocam em primeiro plano o conflito e o antagonismo como traços constitutivos da política em geral e da política democrática em particular. Nesse contexto, a opção pela teoria social do discurso para a análise das narrativas de alteridade, em particular as que procuram fixar sentidos de “negro”, produzidos socialmente nos currículos de História, se justifica tanto pela ênfase no/do político, privilegiado pelos autores, como pela fecundidade dos conceitos que desenvolvem ao longo de sua obra, especialmente os conceitos de antagonismo, lutas hegemônicas, práticas articulatórias, entre outros, que reforçam a potencialidade teórica e analítica que a teoria do discurso oferece para diversas análises do social.

De acordo com os autores, a prática articulatória entre elementos diferentes produz discursos em disputa no campo da discursividade. Tais elementos são

²¹ Na teoria laclauiana, um significante pode ser configurado como “momento” quando passa a fazer parte do interior constitutivo de uma cadeia de equivalência. Caso um significante ocupe o lugar do exterior constitutivo da cadeia equivalencial, este é caracterizado como “elemento”. É interessante ressaltar que um mesmo significante pode ser considerado ora como “momento”, ora como “elemento”. Esta ocorrência será delimitada pelo significante que se pretende preencher, numa determinada cadeia de equivalência. (CASTRO, 2012, p.47)

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 no campo da discursividade. Para os autores, essas lógicas garantem a produção e fixação provisória dos 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).

O entendimento do fechamento de determinado campo discursivo requer retomar o conceito de *antagonismo* desenvolvido pelos autores, que se constitui uma “ferramenta” chave para as análises sociais da contemporaneidade. Para eles, os antagonismos, como operadores da equivalência, anulam toda uma positividade do objeto. Assim, “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, 2010b, p.11). Os sistemas de significação são constituídos, portanto, por diferenças, deslocamento e deferimento infinitos. Nas palavras de Laclau,

aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação. (1996, p.71)

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). Assim, o discurso se constitui com a intenção de dominar o campo da discursividade, para deter o fluxo das diferenças, para constituir um centro a partir dessas fixações parciais. Os pontos privilegiados para essas fixações parciais são denominados pelos autores supracitados de *pontos nodais*²². São eles que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos provisórios da prática articulatória.

No caminho para a ressignificação do social, os autores abrem perspectivas promissoras para se pensar as tensões dos debates em torno das lutas hegemônicas que buscam a fixações de sentidos e que os enfocam como “particular” e “universal” para além de visões dicotômicas.

Macedo argumenta que

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. (2008, p.33)

Considerando que todo fechamento de um sistema é sempre provisório, podendo ser subvertido por uma nova articulação hegemônica a qualquer momento, *grosso modo* “a diferença – identitária, semântica – que assim se constitui é sempre provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais e essenciais” (apud MOURAZ, LEITE, GABRIEL, 2009, p. 4), resultante de lutas hegemônicas.

Nesta perspectiva, a discussão sobre as fronteiras possíveis entre o “particular” e o “universal” é esclarecedora para o entendimento das lutas hegemônicas e a produção de sentidos. Para LACLAU (1996), a universalidade e a plenitude são inalcançáveis “ e o particular só existe no movimento contraditório de afirmar uma identidade diferencial e ao mesmo tempo anulá-la por meio de sua inclusão em um meio não diferencial” (ibid, p.57). Para ele, o universal é um lugar vazio, pois está sendo incessantemente disputado, deixando sempre aberta sua cadeia de equivalências (GABRIEL e COSTA, 2010).

²² Os autores tomam emprestado de Lacan este conceito, que, *grosso modo*, definia a fixação de certos significantes que fixam sentidos em uma cadeia específica.

O universal para Laclau é um significante vazio, não tem conteúdo próprio. O horizonte do Universal está sempre além, nunca é o resultado de uma cadeia de equivalências. O universal é um particular que se universalizou e não é outra coisa senão um particular que acessou uma posição dominante. Desse modo, para LACLAU (1996), é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado.

Destaco ainda que o enfoque dado pelos autores para a discussão do político nesta abordagem teórica é bastante pertinente para a temática em tela na tese, pois me instiga a pensar o caráter político que as lutas hegemônicas identitárias vêm imprimindo às políticas curriculares no Brasil ultimamente. E ainda, como este debate vem impactando o currículo de História. 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, legitimado pelo conhecimento histórico. Ultimamente, os debates em torno das cotas raciais nas universidades e a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena (implementada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008) colocaram em pauta as tensões neste sistema discursivo, colocando-me frente ao desafio de compreender os processos de significação e de identificação que aí se configuram.

O quadro teórico apresentado até agora permite-me dialogar com o currículo de História, apontando para se pensar a especificidade epistemológica desse conhecimento em um sistema discursivo no qual são travadas lutas hegemônicas, como uma “totalidade estruturada resultante da prática articulatória” (GABRIEL e COSTA, 2010. p. 6). Trata-se de discursos que tentam fixar sentidos que, para emergir e se fixar precisam, simultaneamente, se constituir em uma identidade discursiva e diferenciar-se em relação a outras. Esta compreensão antiessencialista do social desenvolvida pelos autores nos possibilita uma chave de entrada para o diálogo com a História.

Considerando que o ensino de história se configura como arena de disputas entre diferentes memórias/identidades, cujos “sujeitos” se posicionam a partir de determinadas demandas de seu presente (GABRIEL, 2011), destaco que, neste diálogo, a temporalidade assume uma dimensão crucial. Ela atravessa esse sistema

discursivo (ensino/currículo de História), justificando-se assim o diálogo com autores da teoria da História para se pensar em “jogos do tempo” imbricados com “jogos da linguagem” no contexto escolar (GABRIEL, 2010). As reflexões de RICOEUR (1983, 1985) sobre a estrutura narrativa do conhecimento histórico, assim como as de KOSELLECK acerca das semânticas dos tempos históricos (1990) e Hartog, a respeito do regime moderno de historicidade, são contribuições importantes e que têm ajudado a compreender a natureza epistemológica do conhecimento, como trataremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO: ENTRE OS “JOGOS DA LINGUAGEM” E “JOGOS DO TEMPO”

Isto significa perceber como as lógicas da equivalência e da diferença atuam em um contexto onde o jogo da linguagem se faz de forma imbricada como o jogo do tempo em contexto escolar, onde a temporalidade é uma dimensão central do discurso, isto é, de uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias. (GABRIEL e COSTA, 2011, p. 133)

Neste estudo, enfoco o ensino/currículo de História como um sistema discursivo e como um terreno no qual se travam lutas identitárias (sentidos produzidos por meio das lógicas da equivalência e da diferença), como sugere a citação em que introduzo esse texto. Busco como alternativa, para continuar alinhavando o mosaico teórico para esta pesquisa, trazer as contribuições da teoria da História, assim como a teoria da transposição didática para a compreensão dos processos de reelaboração didática, desenvolvida por CHEVALLARD (1991), de modo a compreender as singularidades do conhecimento histórico escolar.

A entrada na discussão sobre o ensino de História coloca-me diante do desafio de pensar a interlocução das teorizações produzidas nos campos da História e da Educação. Reconheço o ensino de História como um espaço discursivo de hibridização epistemológica, lugar de fronteira e produtor de um conhecimento específico. Assim, ao incorporar as contribuições teóricas desses dois campos, à luz de uma abordagem discursiva, busco dar conta de questões relativas à verdade, ao poder e ao conhecimento.

Trazer a História escolar como objeto de teorização para esta tese, significa enfrentar problemas que lhe são próprios, como os processos de objetivação e subjetivação na produção do conhecimento, em busca de regimes de verdade elaborados e negociados no jogo político em condições de produções singulares.

Esse tipo de reflexão traduz um movimento que me permite pensar as políticas da diferença como políticas contextualizadas no tempo histórico e constituídas contingencialmente como formas de articulação, produzidas a partir de um presente. Isto contribui para avançar no debate sobre os processos de significação/identificação no ensino de História. Dessa forma, chamo para o diálogo com o campo da linguagem / discursividade que envolve os “jogos da linguagem”, autores da teoria da História trazendo os “jogos do tempo” como um desafio teórico

para esse debate, visto que, como afirmam as autoras da epígrafe deste capítulo, a temporalidade assume, nesse caso, uma dimensão central do discurso. Ampliando o campo teórico e apostando na interface com o campo da educação, trago para esse diálogo a discussão acerca do processo de didatização, mobilizando alguns conceitos, caros para a elaboração do quadro teórico. Nesse sentido, aposto que a fertilidade analítica de conceitos explorados por autores da teoria da História, tais como “identidade narrativa” (RICOEUR, 1994, 1997), “horizonte de expectativa” e “campos de experiência” (KOSELLECK, 2006), “regime de historicidade” (HARTOG, 1996) e do campo da didática como “transposição didática (CHEVALLARD, 2009), possa ser incorporada em uma abordagem discursiva que norteie esta tese.

Reconheço que trazer para o diálogo autores que não possuem o mesmo foco de interesse, tampouco partem do mesmo campo paradigmático para formularem suas reflexões, exige um esforço intelectual deveras arriscado, mas não de todo impossível²³. Com efeito, apostar na incorporação desses conceitos, formulados pelas autoras mencionadas, numa perspectiva discursiva, pode ser um movimento potencialmente fértil para o alinhavo teórico do estudo.

A História acadêmica / História escolar é considerada aqui como campo discursivo no qual são travadas lutas hegemônicas em torno do processo de significação e identificação, processo que posiciona os sujeitos frente às demandas²⁴ de cada presente (GABRIEL, 2011). Apesar de concordar com as especificidades de cada uma dessas “esferas de problematização”, como explorarei ao longo do capítulo, proponho-me, num primeiro plano, trazer para a pauta de discussão conceitos comuns às duas esferas do conhecimento histórico: o ensino e a pesquisa. Considero que a abordagem de conceitos comuns possibilitará a construção de argumentos teóricos mais consistentes para a defesa de cada um deles. Assim sendo, vale a pena reforçar a importância da discussão, num primeiro plano, de alguns aspectos específicos relacionados à teoria da História, tendo como

²³ Apesar de não ser comum essa articulação, destaco aqui que os trabalhos de GABRIEL (2008, 2010, 2011, 2012), GABRIEL e COSTA (2010, 2011), que tomo como referência para a pesquisa, têm empreendido esse movimento.

²⁴ A categoria demanda, segundo LACLAU (2004), se constitui como elementar na construção do elo social. Ela pode ser compreendida tanto no isolamento de unidades menores, caracterizada pelas exigências do grupo, como um particular pelo qual se luta, quanto na consideração das lógicas sociais que produzem o movimento articulatório do social, na tentativa de hegemonizar um determinado conteúdo, ou seja, uma exigência.

pano de fundo o conceito heurístico de narrativa, por considerá-lo potencialmente fértil para a discussão que se propõe pensar aspectos comuns a esses dois saberes.

O capítulo está organizado em duas seções: na primeira, mobilizo alguns conceitos da teoria da História tais como historicidade (HARTOG, 1996), campo de experiência e horizonte de expectativa (KOSELLECK, 1990), identidade narrativa e a hermenêutica (RICOEUR, 1985) para a problematização da temporalidade, trazendo à tona a tensão entre passado e futuro face às demandas de nosso presente. Na segunda seção, mobilizo o conceito de transposição didática para tratar das especificidades do conhecimento histórico escolar, que, como objeto de ensino, está situado em meio às configurações discursivas do seu saber disciplinar.

2.1. O diálogo com a Teoria da História

O desafio consiste em pensar a “narrativa como guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado”. (RICOEUR, 1994, p. 123)

O currículo de História, um dos recortes nesta pesquisa, é considerado um espaço privilegiado para a produção discursiva de marcas identitárias dos alunos do ensino básico. Assim, por compreender a complexidade da problemática da produção da diferença e identidades nesse campo curricular, ressalto a importância das experiências temporais, trazendo para o diálogo, em um primeiro plano, a teoria da História. Entendo que, antes de entrar na discussão acerca da natureza epistemológica e axiológica da História/objeto de investigação e História/ objeto de ensino, é necessário entrar nos embates no âmbito da Teoria da História, campo no qual se fixam as regras de produção desse conhecimento e sentidos de verdade histórica. Como salientei acima, considerar a própria “razão de ser” da História como pesquisa ou como objeto de ensino prescinde significar a especificidade da narrativa histórica associada à temporalidade. A afirmativa de Ricoeur que introduz esta seção se torna um ponto de partida para pensar essa aproximação, na qual estão articulados os conceitos de tempo histórico e enredo/narrativa. Estas discussões, vistas como produções discursivas sobre as teorias desta disciplina escolar específica, podem equalizar o nosso campo de experiência e horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006) frente às demandas do presente no campo educacional.

Assim, o conceito de narrativa histórica, ao mesmo tempo que articula os processos de didatização e axiologização, de forma a elucidar as especificidades do conhecimento histórico escolar, possibilita, como porta de entrada, trazer para o diálogo, em torno da epistemologia escolar, as contribuições da teoria da História com esse mesmo fim.

Tendo em vista orientar minha argumentação a respeito das contribuições possíveis da teoria da História, vale contextualizar o debate em torno de algumas questões que marcam a contemporaneidade neste campo: Que sentidos de passados e futuros perpassam a disciplina escolar História quando estão em jogo os processos de diferenciação e identificação étnico-raciais nas configurações narrativas dos alunos da escola pública na contemporaneidade? De que forma as formulações da Teoria da História situadas no paradigma “narrativista” ou “interpretativista”, consideradas como elementos do campo discursivo, podem enriquecer o debate político em torno dos sentidos de “negro” e “não negro” no currículo de História, de forma não essencializada?

Como sinalizei no início do capítulo, e sem perder de vista as especificidades discursivas do conhecimento histórico e do conhecimento histórico escolar, a aproximação com os debates no campo da teoria da História, buscando responder a essas questões, se faz necessária. Deste modo, apresento a seção em três eixos de discussões, organizados de acordo com alguns grupos de conceitos que parecem fecundos para tal desafio. No primeiro eixo, discuto os processos de significação que envolvem nossa experiência temporal, que nos debates atuais problematizam as categorias de passado, presente e futuro, ressignificando as duas categorias de tempo: campo de experiência e horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006), considerando a categoria heurística regime de historicidade (HARTOG, 1996; KOSELLECK, 2006). No segundo eixo, desenvolvo reflexões sobre alguns aspectos específicos relacionados ao conhecimento histórico/conhecimento histórico escolar, enfatizando a importância da estrutura narrativa desses saberes, visto que podem ser consideradas elementos de uma mediação incompleta, situando-nos em um presente que se eterniza. Por fim, no terceiro eixo, de modo a pensar o conceito heurístico identidade narrativa, trago a associação discursiva entre temporalidade e narratividade histórica, no quadro da hermenêutica de Paul Ricoeur, equalizando os “jogos da linguagem” e os “jogos do tempo”.

2.1.1. Regimes de historicidade

O passado está a bater à porta, o futuro à janela e o presente descobre que não dispõe de piso para ficar de pé. (HARTOG, 1996, p. 12)

Nesta subseção, pretendo trazer à tona algumas experiências da escrita da História do ponto de vista das relações estabelecidas com o tempo para entender, posteriormente, como articulam presente, futuro e passado em seus momentos de criação. Trata-se menos de apresentar um inventário de forma cronológica e linear sobre o conhecimento historiográfico articulado às suas diferentes matrizes teóricas, do que focar algumas singularidades da forma como nosso presente tem equacionado a tensão entre passado e futuro nos debates acerca da disciplina escolar História.

Sob a tensão que perpassa nossa experiência temporal, em momentos de mudanças aceleradas e de rupturas, busco problematizar a relação entre passado, presente e futuro, sem focar uma em detrimento de outra. A reflexão no/com o tempo tem marcado o campo da História e tem ocupado um lugar de destaque nos debates epistemológicos. Compreender essa luta hegemônica por sentidos no/do tempo pode ser um movimento produtivo para a discussão em torno do conhecimento histórico na perspectiva aqui privilegiada, visando compreender a significação de passados e futuros na pesquisa em tela. Proponho neste debate explorar, de forma articulada, as temáticas da identidade e da temporalidade, considerando que essa reflexão se situa no terreno da produção do conhecimento histórico.

A discussão sobre o ensino de História remete-me às chamadas “crise de identidade”, como abordei no primeiro capítulo, e à “crise do regime moderno de historicidade”. Crises que se impõem na contemporaneidade, fazendo com que suas implicações no campo da História (acadêmica e escolar) tornem-se um desafio a ser enfrentado.

Como contribuição para aprofundamento do debate, considero férteis as formulações de HARTOG (1996, 2007) e KOSELLEK (2006) que, no uso de termos como “regime de historicidade”, “presentismo”, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, tentam, a partir deste campo semântico, fixar sentidos de temporalidade, no entrecruzamento dos “jogos do tempo” e “jogos da linguagem”.

O destaque para a noção de regimes de historicidade desenvolvida por HARTOG (1996) é bastante produtivo na medida em que esse conceito refere-se a algo mais dinâmico, muito além de período ou corte linear. Para o autor, regimes de historicidade podem ser

Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma sequência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência (*Erfahrung*) do tempo, que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de, e de vivenciar nosso próprio tempo. Abre a possibilidade de, e também circunscrever um espaço para obrar e pensar. (1996, p.2)

A expressão regimes de historicidade, cravada pelo autor, longe de se referir a recortes cronológicos ou a um recurso de periodização, está próxima de significar algo mais ativo. Hartog define os “diferentes modos de articulação das categorias de presente, de passado e de futuro” conforme a ênfase dada a cada termo em diferentes contextos históricos.

Nas palavras de REIS (1999):

O passado é assaltado por interrogações novas, que oferecem respostas diferentes das anteriores. Em cada presente há um esforço de compreensão: autolocalização pela rearticulação de passado e futuro. São essas autolocalização e organização temporais, originais em cada presente, que possibilitam as estratégias de ação. E são múltiplas as representações e respectivas estratégias de ação que cada presente se oferece (...) (p.11)

Assim, importa pensar nos efeitos das marcas de um regime de historicidade sobre os processos de significação e identificação para pensar políticas de identidade, como políticas de localização também no tempo histórico. (GABRIEL e COSTA, 2010) Trata-se, portanto, das conexões entre presente, futuro e passado na escrita da história (HARTOG, 1996) ou, ainda, de como essas conexões podem contribuir para o avanço das discussões da interface entre processos de identificação e ensino de história.

Hartog, ao elucidar alguns aspectos da história narrativa, trouxe à tona alguns elementos que caracterizaram o regime de historicidade denominado *História*

*Magistrae*²⁵ que, em forma de narrativa, explora a exemplaridade do passado para sua projeção no futuro.

As ponderações de Hartog para o aprofundamento da relação passado-futuro apontam-nos para as mudanças históricas na relação entre experiência e expectativa em diferentes regimes de historicidade. A *História Magistrae*, ou a história como mestra da vida, sustenta-se na exemplaridade. O passado é visto como uma história que deve ser contada e lembrada, servindo como uma orientação para a ação futura, o passado lança luz sobre o futuro. Hartog aponta algumas reformulações efetuadas na *História Magistrae*, mas que não afetou em sua totalidade este regime de historicidade, citando como exemplos a história cristã, a história eclesiástica ao longo da Idade Média e o Renascimento, a partir das releituras de obras antigas.

A persistência deste regime de historicidade sustentou-se nas instituições religiosas e nas instituições políticas das monarquias absolutistas até sua superação pelo regime moderno de historicidade. Esta formulação sobreviveu por muito tempo, passando pela história cristã; foi revalorizada no Renascimento e não desapareceu de todo até a segunda metade do século XVIII.

Ainda que não se configure como uma superação total da *História Magistrae*, surge na Alemanha a história científica dita “positivista” no início do século XIX²⁶. Este espírito positivista, marcado pela temporalidade evolutiva, linear e infinita do progresso iluminista, apesar de reivindicar o afastamento da filosofia da História, reflete implicitamente seu caráter filosófico. Nesta perspectiva, os fatos são narrados tais como eles se passaram. Vale ressaltar que o método histórico positivista²⁷

²⁵A História em sua concepção tem sua origem em Roma Antiga por volta do século IV a.C. A expressão *História Magistra Vitae* foi cunhada por Cícero, que atribuiu à história um sentido de imortalidade, “(...) história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência” (KOSELLECK, 2006, p. 41) ou, ainda, na Grécia antiga, em Heródoto, no sentido de testemunha, aquele que vê ou o que procura.

²⁶ A história científica alemã teve grande influência na França no século XIX, apresentando, porém, algumas diferenciações. Seu modelo se inspirava no Iluminismo, apresentando um caráter evolucionista, progressista e antirrevolucionário, mas renovado com seu “espírito positivo” (COMTE). A *Révue Historique* representava a História científica na França, declarava-se neutra, imparcial e fechada às teorias políticas e filosóficas. Os historiadores a ela vinculados tiveram influência em várias instituições. Como principais fundamentos da História positivista podemos apontar: a neutralidade do sujeito frente ao objeto, a fidedignidade da descrição dos fatos como verdadeiro, os eventos políticos, administrativos e diplomáticos seriam o centro do processo histórico, a necessidade de um rigor metodológico em relação às fontes a fim de apreender-se os fatos como realmente aconteceram.

²⁷ O método histórico positivista foi divulgado na França através do Manual de LANGLOIS e SEIGNOBOS (1898). REIS (2006) assim sintetiza os principais fundamentos: “Este manual definirá o

representou uma ruptura importante, neste momento, com a desvinculação entre História e literatura, e pelo uso intensivo da palavra “método”.

Em linhas gerais, a História, ao se constituir na modernidade como campo disciplinar, nasce sob as bases da História positivista, movida pelo desejo de produzir uma História sob as bases científicas, livres de hipóteses e problematizações, tal como ela é de fato²⁸, tendendo a fixar sentidos de cientificidade por meio do campo semântico “método científico”, “neutralidade”, “hipóteses”, “problematizações”, entre outros.

Assim, o regime moderno de historicidade é pautado nos princípios científicos da história política do progresso e de ideia de nação. A sua relação temporal sustenta-se em uma perspectiva de progresso. Desse modo, a História lança-se sobre o futuro como processo crescente de aperfeiçoamento. O passado ainda é apresentado como modelo, mas “recuperado”, lançando-se em direção ao futuro. Na modernidade, há um aumento progressivo da diferença entre um campo de experiência e horizonte de expectativa, na medida em que a mobilização do passado se faz em razão da perspectiva de um estado de perfeição ditado pelo progresso (KOSELLECK, 2006).

Koselleck, ao tratar da semântica histórico-política dos termos passado e futuro, aproxima-nos da construção de uma ideia específica de tempo, para além de tempo cosmológico. O autor, ao tentar demonstrar que o “tempo histórico não é apenas uma palavra sem conteúdo, mas também uma grandeza que se modifica com a história, e cuja modificação pode ser deduzida da coordenação variável entre experiência e expectativa”, aproxima-nos de HARTOG (1996). Ambos concordam que os regimes de historicidade se diferenciam em razão dos sentidos atribuídos à articulação entre essas duas categorias, em contextos históricos particulares.

A relação entre os termos campo de experiência e horizonte de expectativa, concebidas por Koselleck como categorias históricas, entrelaça passado e futuro e

espírito que anima a pesquisa histórica de então: o ‘espírito positivo’, antimetafísico. O método histórico, que é detalhadamente exposto, possui três momentos principais: a) a heurística, a pesquisa dos documentos, sua localização; b) as operações analíticas: as críticas externa e interna (de restituição, proveniência e classificação; de interpretação, de sinceridade, exatidão); c) as operações sintéticas: a construção histórica, o agrupamento dos fatos, a exposição, a escrita histórica, o argumento dos fatos.” (p. 23)

²⁸ Outro aspecto relevante na história positivista diz respeito ao valor pedagógico da produção histórica. Langlois e Seignobos defendem que os eventos passados são instrumentos de educação cívica. Na educação cívica, os fatos históricos, assim como os grandes vultos do passado, são reconstituídos para a instrução da juventude.

são categorias que remetem à temporalidade do homem e à temporalidade da história. A estrutura temporal da experiência não pode ser reunida sem uma expectativa retroativa. E, ao mesmo tempo, a estrutura temporal da expectativa não pode ser adquirida sem a experiência. Koselleck traz como exemplo o ponto de vista da Igreja Católica. Neste caso, as perspectivas voltadas para o além (revelação bíblica, apocalipse) configuram-se como o horizonte de expectativa que dependiam das mudanças no/do espaço de experiência efetuadas pelos fiéis.

A expectativa, como no exemplo acima, não pode ser experimentada, mas pode ser objeto de experiência quando portadora de esperança; assim como não se pode deduzir as expectativas apenas da experiência. Para o autor; “O que antecede é o diagnóstico, no qual estão contidos os dados da experiência. Visto dessa maneira, o que estende o horizonte de expectativa é o espaço de experiência aberto para o futuro. As experiências liberam os prognósticos e os orientam.” (KOSELLECK, 2006 p. 313) Cada presente traz as marcas das disputas e tensões entre experiência e expectativa. Ainda assim, as coisas podem acontecer diferentes do que se espera (o futuro histórico nunca é resultado do passado). Ou seja, não há uma relação estática entre um e outro. O espaço de experiência nunca chega a determinar totalmente o horizonte de expectativa. Há uma diferença temporal no hoje. As tramas que se tecem entre campo de experiência e horizonte de expectativa são vistas pelo autor “como uma possibilidade teórica, uma condição do pensamento histórico, exercendo, pois, uma função discursiva na escrita da história, essas duas categorias seriam as guardiãs da historicidade na qual sujeitos, instituições e práticas sociais estão imersos” (GABRIEL, 2012, p. 3).

Nesses termos, o questionamento ao regime moderno de historicidade é marcado pelas mudanças aceleradas, pelas demandas do mercado, pelo crescimento da sociedade de consumo. Diante do avanço de novas tecnologias e da mídia, o presente se hipertrofia. Em tempos de incertezas, novos fluxos de sentido de passado e futuro emergem, tornando fecundos, do ponto de vista epistemológico, os debates para o campo da História, abrindo novas perspectivas historiográficas. Nesse sentido, as novas formas de se relacionar com o passado e o futuro são promissoras no sentido de ressignificar o passado, não como algo imutável ou acabado, mas como algo imprevisível. O regime contemporâneo de historicidade marcado pelo “presentismo”, para além da “presença do presente”, pressupõe um presente que se vê como criador do seu próprio passado e do seu próprio futuro,

tornando o futuro imprevisível, o passado opaco. (HARTOG, 1996) Um presente como lócus de enfrentamento das tensões entre passado e futuro.

Em meio a essas mudanças, a historiografia enfrentou novos desafios ao deslocar o interesse pelo passado para o presente. Tanto as aspirações revolucionárias de 1968, com o clamor de que as mudanças deveriam acontecer “aqui e agora”, assim como nas décadas seguintes, o fim das esperanças revolucionárias e a desilusão com o futuro apontam cada vez mais ao imediato. O presente, em crise, mostra suas fragilidades. Assim como um paradoxo, o presente no processo de realizar-se pode se ver como um presente que ainda não aconteceu completamente e que já passou; ele seria ao mesmo tempo o seu próprio passado. E, como uma necessidade de se contrapor a essa crise, o apego à memória, aos vestígios da História e a ênfase dada à questão do patrimônio se proliferaria. Sobre essa crise, HARTOG (1996) aponta que:

Outra fenda apareceu no presente por meados dos anos setenta, tão bombástica, mas já bem obcecada com predições: mostrou-se ansiosa acerca da questão da identidade, numa busca pelas raízes, uma ânsia de memória, preocupada com o ‘patrimônio’, atormentada pela conservação de monumentos, de lugares antigos ou não tanto, pela preservação da natureza. (p.11)

Se por um lado a busca pelas raízes, pela identidade ancestral pode ser uma pista para o retorno da História do ponto de vista do passado, ela pode ser também, de certo modo, uma preocupação com os vestígios no presente. Ao mesmo tempo, essa rememoração, que se investe do compromisso com o passado e do “dever” de memória, não esconde, também, a preocupação com o futuro, com a preservação para o futuro. Enfim, neste contexto de crise, novas formas de se relacionar com o passado e com o futuro emergem, como bem resume Rousso:

Essa vontade de conservar, de preservar de “colocar no museu” o passado, concomitantemente à valorização atual da memória, parece mais uma forma de resistência ao sentimento vivido da alteridade do tempo, uma resposta à incerteza atual do presente e do futuro do que a vontade de estabelecer um laço dinâmico entre passado, presente e futuro. (ROUSSO, 1998, p.80)

Nesse sentido, em meio à crise do regime moderno de historicidade, apontam-se novas formas de se relacionar com passado e futuro. E em resposta a essa crise, novas narrativas históricas podem ser produzidas, em nosso presente, pensando o passado mais imprevisível e inacabado e nossas expectativas mais

indeterminadas. Assim, acredito que essa chave de leitura, na qual sentidos de tempo permanentemente inventados e recompostos se articulam a partir de um presente, possa contribuir para a discussão que mobilizo para este estudo.

Para tal, cumpre destacar ainda a potencialidade, no quadro da teoria da História, do conceito de narrativa, visto aqui como estruturante do conhecimento histórico/objeto de pesquisa e conhecimento histórico escolar.

2.1.2. A estrutura narrativa como condição e elemento estruturante do conhecimento histórico

Com o propósito de situar os debates em torno das especificidades do conhecimento histórico, no que tange à polêmica entre objetividade e subjetividade, explicação e compreensão, fundamentos científicos e caráter literário, aponto a discussão sobre o termo “narrativa” como um debate potencialmente fértil, quando a ideia é desvelar a “razão de ser” da História.

Em meio aos embates, o termo tem sido pouco problematizado, a ponto de a noção de narrativa passar por distorções quando aproximada à “história narrativa”. Visando problematizar o caráter epistemológico e axiológico da disciplina, quer compreendendo-a como científica, quer em seu contexto escolar, busco, em defesa da sua dimensão discursiva, trazer a discussão em torno da narrativa/narratividade além de alguns aspectos da produção historiográfica em diferentes regimes de historicidade.

É comum associar o termo narrativa histórica à história narrativa, provocando uma confusão semântica entre os termos. A história narrativa foi muito criticada e negada pelos historiadores vinculados à História dos *Annales* a partir da década de 1930. Os historiadores negavam a “história dos acontecimentos” e defendiam a “história-problema” em nome da construção de uma História “verdadeiramente” legítima. Assim, a história narrativa expressava uma perspectiva a ser superada, pois representava a concepção positivista que se estruturava na crença de um passado a ser descrito e que se configurava como a expressão da verdade. O termo é utilizado, ainda hoje para explicar, muitas vezes, o processo de racionalização iniciado no século XIX e indicar seu distanciamento em relação a diferentes formas de história científica. Até então, a ênfase na desvalorização da história narrativa pelos defensores da história científica recaía na forma como era concebido o

acontecimento, o tempo linear e o fato, sem, entretanto, aprofundar a discussão em torno do conceito de narrativa.

Neste estudo, cabe reabilitar a própria noção de narrativa, tendo em vista as críticas que o termo sofreu nas últimas décadas em razão da condenação da história narrativa. “Trata-se de desfazer a confusão semântica entre história narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última.” (GABRIEL, 2003, p. 103).

A expressão *Magistrae vitae* está associada a uma concepção de História como uma narrativa do que aconteceu, “resultado de uma seleção dos acontecimentos exemplares” (MONTEIRO, 2007, p. 96) que sobreviveu como regime de historicidade por mais de mil anos. A História é aqui considerada à luz da verdade. Escrita sob a forma de narrativa, constitui-se em forma de oratória e não dispensa a retórica como argumentação. O ofício do historiador, neste caso, era selecionar exemplos adequados às necessidades de seu tempo e de seu soberano.

A história narrativa associada a esse regime de historicidade recebeu duras críticas feitas pelos historiadores do século XX, como os historiadores dos *Annales*²⁹ cuja escola emerge no início do século, em meio à “crise” do conhecimento histórico ou, ainda, a crise do regime moderno de historicidade.

Nesta perspectiva, as críticas dos historiadores franceses dessa vertente, recaíam, sobretudo, contra a história positivista, contra a história nacional, entendida como história política do progresso. Enfatizavam a oposição entre discurso e explicação histórica *versus* narrativa e compreensão. Como alternativa traziam uma história econômica e social, buscando diferentes formas de temporalidade, tais como ciclos, conjunturas e uma dialética da duração (BRAUDEL, 1992). Com a história-problema, o historiador dos *Annales* escolhe seus objetos no passado e interroga-os a partir das preocupações do presente. Nessa perspectiva, o texto histórico é resultado da sua construção teórica. Para Reis (2005)

²⁹ O “paradigma” dos *Annales* pode ser apresentado em três fases: a primeira (1929-1946) apresenta novos objetos e novos problemas de investigação relacionados às alianças com outras áreas de conhecimento como a Geografia, Sociologia e Demografia; a segunda (1946-1968), novos objetos de experimentação, continuidade dos temas econômico-sociais com ênfase no conceito de “civilização”, aliança com a Antropologia e com a etno-história abordando os traços culturais de diferentes civilizações consideradas cada uma como área cultural que pode ser decomposta em áreas menores; temas demográficos e civilizações adquirem maior destaque; a terceira fase (a partir de 1968), caracteriza-se por um estreitamento maior com a Antropologia, que ampliará o campo dos objetos históricos. As alianças com diversas áreas ampliou o campo de pesquisa do historiador, mas ao mesmo tempo provocou o distanciamento cada vez maior da história política em detrimento das forças sociais e mentais. (REIS, 2006)

Os *Annales* opuseram a história-problema a esta narrativa tradicional e a longa duração ao evento único e irrepetível e pensaram que haviam dado uma solução definitiva ao problema do conhecimento histórico. (p. 95)

Assim, nesse ponto de vista, mesmo considerado como uma construção teórica, o conhecimento histórico é resultado de uma “experiência” em que o foco central é o sujeito pesquisador. Vale ressaltar que a História dos *Annales* não se constitui como um bloco homogêneo, sofrendo variações, não só em relação aos diferentes períodos, mas também em relação a outras teorias. Há de se considerar como ponto comum entre os historiadores o enfoque nas grandes estruturas, a história marxista como pano de fundo e a problematização das fontes a partir das demandas do presente como forma de tornar legítimo esse conhecimento. Fato é que é considerada e reconhecida como um novo paradigma (BURKE, 1992) ou ainda como um desdobramento do paradigma iluminista (CARDOSO, 1997) que teve e ainda tem grande influência na produção historiográfica escolar nos dias de hoje.

Se, por um lado, neste aspecto, há a persistência do espírito científico para que haja um reconhecimento da pesquisa, como se o objeto estivesse em algum lugar a ser descoberto, por outro, essa perspectiva abre brechas para se pensar a possibilidade de alternativas diferenciadas para um mesmo “problema”, deixando em aberto a possibilidade de se pensar sobre a dimensão narrativa da história. Reconheço que a *História dos Annales* situa-se em um momento de transição do regime moderno de historicidade, mas não de todo de superação, pois nela estão inscritos diferentes fluxos de sentidos de história que a atravessam. Apesar do seu questionamento à história científica positivista, por ela perpassam fluxos de sentido de cientificidade ao trazer a “história-problema” que carrega marcas que a caracterizam.

Em meio a essas disputas, no que tange à categoria analítica, o que se criticava na verdade era a narrativa que organizava, cronológica e linearmente, os acontecimentos. A condenação da história narrativa ocorre em especial pela primeira geração dos historiadores da Escola dos *Annales* em nome do rigor científico (MONTEIRO e GABRIEL, 2008), associada a tudo que se queria combater. Neste caso, estamos falando de “um tipo particular de narrativa que confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico” (GABRIEL, 2003, p. 102) e não da narrativa como uma dimensão discursiva do conhecimento histórico e que

pode ser estruturada articulando as temporalidades de diferentes formas. Apesar do termo ainda continuar questionado, a noção de narrativa emerge como um conceito heurístico revalorizado, quando associado ao paradigma narrativista.

De modo geral, de acordo com essa perspectiva, o historiador, reunindo os vestígios do passado e dos recursos teóricos e metodológicos escolhidos, busca seus possíveis sentidos, construindo uma trama e uma narrativa do passado sob um olhar, dentre vários outros possíveis, marcados pela atualidade. Sob esse ponto de vista, considerando a complexidade que envolve a produção do conhecimento histórico e a importância de sua dimensão discursiva, a atenção não deve estar voltada para o acontecimento em si, mas para a forma como o objeto histórico é produzido discursivamente, ou seja, para a própria narrativa que a constrói. Nesse sentido, alguns estudos apontam, por exemplo, para a crença de que o documento não é uma mera reprodução da realidade ou um meio de desvendar a veracidade (FOUCAULT, 1979), outros estudos para a necessidade de se pensar a forma discursiva do conteúdo narrado (WHITE, 1992) ou ainda, em outros, em ver a História (historiografia) como “um constructo linguístico intertextual” (JENKINS, 2007, p. 26).

Quanto à expressão narrativa histórica, implica outro entendimento da noção de narrativa. Ela se constitui não apenas como um modo possível da escrita da História, mas também como um aspecto constitutivo deste saber. Gabriel (2010), citando Moniot, nos ajuda a entender o sentido do termo: “a narração está no princípio mesmo da História, é uma iniciativa constitutiva, não a prática de uma prestação de contas, é a contribuição de uma inteligibilidade, não sua imperfeição” (MONIOT, apud GABRIEL, 2010).

Ricoeur, ao desenvolver reflexões no âmbito da hermenêutica, também contribui nesse sentido. Em sua obra, chama a atenção para o tempo inventado e narrado pelo historiador, que ele chama de “terceiro tempo” na natureza epistemológica e axiológica do saber histórico. Sua tese central é afirmar a potencialidade teórica do “tempo narrado”, tanto na historiografia como na ficção. Estudos desenvolvidos por KOSELLECK (2006), RÜSSEN (1998) e DOSSE (1999) se constituem importantes contribuições para o entendimento da noção de narrativa, configurando-se como alternativas para lidar com as velhas tensões que marcam o campo.

Com o intuito de aprofundar essas questões e acreditando que a potencialidade heurística da categoria narrativa, associada aos fluxos de sentidos de tempo que perpassam o discurso histórico, numa perspectiva discursiva, contribua para a discussão, trago para o debate a teoria da interpretação de Paul Ricoeur, que, por seu caráter antiessencialista, aproxima-se dos autores com quem dialoguei até agora para compor este quadro teórico.

Sem deixar de reconhecer a importância da dimensão narrativa do conhecimento, o desafio consiste em apreender a noção de narrativa, não como um “estilo” ou forma de escrita da História, mas também como elemento constitutivo deste saber. O posicionamento reflete a emergência de uma nova visão teórica no campo da História, e as leituras de RÜSSEN (2001, 1998), DOSSE (1999), KOSELLECK (2006) têm trazido contribuições importantes para o aprofundamento das tensões neste campo de conhecimento. Cabe ressaltar que as reflexões de Ricoeur sobre este conceito, associadas ao papel central desempenhado pelo tempo histórico, renovaram o entendimento da noção de narrativa. Assim, ao analisar as configurações narrativas sobre sentidos de tempo nas aulas de história dos alunos do ensino básico, acredito que tais noções possam contribuir para a problematização da temporalidade e historicidade numa nova perspectiva.

Considerando a emergência dos debates acerca do caráter epistemológico e axiológico do conhecimento histórico escolar, destaco algumas contribuições das formulações deste filósofo francês sobre a hermenêutica do tempo, que colocam em evidência as articulações entre temporalidade e narrativa.

Neste sentido, as contribuições de Ricoeur são potencialmente férteis para o debate. Numa analogia a Paul Veyne³⁰, DOSSE (2001)³¹ intitula um dos capítulos de seu livro da seguinte forma: “Paul Ricoeur revoluciona a história”, numa demonstração de como as formulações publicadas na trilogia *Tempo e narrativa* (1994, 1997) impactaram a comunidade epistêmica, tendo sido consideradas, por alguns autores³², como um marco importante para o campo da Teoria da História e,

³⁰ Paul Veyne usa o título “Foucault revoluciona a História” em uma seção de um artigo publicado em *Espaces Temps*, nº 59, 60, 61, 1995 e em *Cahiers de Recherche Sociologique* (Quebec), nº 26, 1996.

³¹ Em “A História à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido”.

³² Éric Vigne e Roger Chartier. *Esprit*, número especial dedicado a Paul Ricoeur, nº 7-8, jul.-ago. 1988.

para outros, motivo de interrogações³³. As reflexões de Ricoeur, na perspectiva hermenêutica, sofreram resistências em razão das lutas de representação internas no campo da historiografia, o que dificultou sua incorporação pelos historiadores por algum tempo.

Para Ricoeur, “O tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa, em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delinea os traços da experiência temporal” (1994, p.17). Assim, Ricoeur denomina o tempo narrado como “terceiro tempo”, caracteriza-o como mediador³⁴ entre o tempo físico e o tempo da consciência ou, ainda, o tempo narrado como aquele que articula em cada presente campos de experiência (passado) e horizontes de espera (futuro).

Assim, para compreender essa articulação, é necessário entender a teoria da interpretação de Ricoeur e o significado de cada um dos termos. Para realizar essa reconciliação entre tempo e narrativa, ele reporta-se ao pensamento de dois filósofos: Santo Agostinho³⁵, para pensar as aporias da experiência do tempo, e Aristóteles, em uma leitura da sua poética, para discutir a noção de intriga. A proeza de Ricoeur é aproximar os dois filósofos, que a princípio não dialogam, problematizando o que estava separado: temporalidade e narratividade.

Ricoeur busca a discussão em torno da experiência temporal da alma em Santo Agostinho. Para este filósofo, o tempo é o triplo presente da alma: presente do passado (memória), presente do presente (visão) e presente do futuro (espera). A aporia da temporalidade consiste na mútua referência entre memória e espera, na tensão própria do vivido, o movimento alterna entre a ampliação do horizonte de expectativa e por meio do encurtamento do espaço de experiência e vice-versa. Este sentido, discordante da ação do tempo, rompe por sua vez com os padrões lineares da cronologia tradicional.

Para a solução da aporia em Agostinho, Ricoeur recorre a Aristóteles para estabelecer a relação entre a experiência viva e uma atividade eminentemente verbal, ou seja, a “tessitura da intriga”, atividade mimética de “imitação” criadora da experiência temporal. Segundo o filósofo, “compor a intriga já é fazer surgir o

³³ Certeau (1984).

³⁴ Para assegurar o trabalho de mediação efetuado pelo tempo histórico os homens criaram instrumentos culturais “conectores” (calendário, rastros, vestígios, noção de sequência) que são responsáveis pela articulação entre o tempo cósmico e o tempo vivido).

³⁵ Livro XI das Confissões de Santo Agostinho.

inteligível” do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico (1994, p. 70). Assim, o tempo vivido ganha contorno na intriga.

A intriga aristotélica pressupõe uma temporalidade lógica (início, meio e fim), integra a discordância sem eliminar a concordância. A ligação interna da intriga é lógica, uma lógica do fazer poético. A intriga faz aparecer na linguagem o novo, o inédito, o ainda não dito, a narração que cria novos sentidos. A poética da narrativa faz “trabalhar esta tensão aporética da temporalidade” (RICOEUR, 1994, p.112).

REIS (2005) explica essa relação: “Enquanto seu objeto, o tempo vivido oferece as condições para a sua narrativa; enquanto consciência do vivido, a narrativa sai dele e retorna a ele, transformando-o.” (p. 99).

Para aprofundar essa interlocução, Ricoeur vai buscar na articulação entre as duas formas de narrativa, a histórica e a ficcional, para estabelecer as diferenças e semelhanças entre o processo de refiguração do tempo realizadas por cada um desses gêneros narrativos. Neste sentido, o autor identifica os aspectos da “ficcionalização da história”, como da “historização da ficção”.

O conceito de narrativa como gênero literário é caracterizado essencialmente pelo desenvolvimento de uma ação que implica mudança. Isto significa que o que distingue a narrativa de outros gêneros não é apenas a existência de personagens, lugar e tema, mas sim, sobretudo, a presença da ação. A intriga histórica não é apenas lógica (Aristóteles), pois quer e precisa referir-se ao vivido (Santo Agostinho) para ser útil à vida.

O autor aponta para a especificidade da narrativa histórica ao mencionar os procedimentos específicos da operação historiográfica. Ao mesmo tempo que ele aproxima a narrativa histórica da narrativa de ficção, “narrar já é explicar, através da conexão lógica do tecer da intriga” (1997), reconhece os limites dessa aproximação quando se trata de narrativa histórica. Para isso, aponta três níveis de corte epistemológico que justificam esse distanciamento.

Assim, a escrita da história precisa articular tempo e lógica: o dos procedimentos, o das entidades e os da temporalidade. O primeiro está relacionado com alguns aspectos inerentes à natureza desse saber no trabalho de pesquisa histórica: a necessidade de conceituação e a procura de objetividade de forma a autenticar a narrativa. O segundo aspecto, as entidades, refere-se aos personagens/sujeitos na narrativa histórica. Para o autor, esse personagem pode ser substituído por entidades anônimas (povo, Estado, classe social) que são

personificadas na trama. O terceiro corte epistemológico identificado pelo autor diz respeito à questão da temporalidade como tem sido tratada pelos historiadores nos últimos anos. Os historiadores passaram a se interessar por estruturas econômicas, sociais, com tempos de transformação muito mais lentos no lugar de eventos de breve duração, substituindo assim as grandes estruturas (BRAUDEL, 1992) pela própria noção de acontecimento.

Para a compreensão da importância das ideias centrais de ação e de tempo na formulação do conceito deste tipo de elaboração discursiva, a narrativa, é necessário destacar alguns elementos presentes de forma articulada, em uma estrutura narrativa: temporalidade, sucessão de acontecimentos que avança; unidade temática, garantida pelo/pelos atores individualmente ou coletivo; transformações, unidade de ação através de um processo integrador (desfecho de um processo inicial); causalidade, produção da intriga através das relações causais entre os acontecimentos. (BLANCAFORT, apud GABRIEL, 2003, 124)

Assim, o discurso narrativo permite a inserção da temporalidade na ciência histórica. Ricoeur, ao efetuar o empreendimento, não pretende resolver as contradições ou dicotomias, mas sim identificar em seu trabalho a possibilidade de superar as aporias. Seu método não visa construir uma teoria do “objeto”, nem descobrir o que “realmente” ele é, “o seu método apenas ‘faz aparecer’, ‘desoculta’, ‘faz ver’ o seu objeto, sem, contudo, retirá-lo da sombra e do mistério”. Esse é um dos aspectos que nos aproximam deste filósofo em suas bases antiessencialistas, é o movimento circular-espiral em suas análises que nunca se resolve em uma síntese absoluta, mas que se configura como uma “dialética viva”.

Ao articular os dois termos, tempo e narrativa, em um movimento circular-espiral, e levando em conta a atividade mimética, Ricoeur apresenta os três movimentos do círculo hermenêutico, a saber: Mimese 1 (M1), Mimese 2 (M2) e Mimese 3 (M3). Acrescenta ainda que a análise hermenêutica não trata só do texto (M2) em si, mas articula-se aos outros momentos. Os três momentos unem-se ao leitor.

O círculo hermenêutico permite que a narrativa histórica não seja uma abstração alheia do tempo vivido, “ela não coincide com o vivido, não mostra o que realmente passou-se, mas refere-se a ele e retorna a ele” (REIS, 2005, p. 107). A hermenêutica de Paul Ricoeur não trata só do texto M2 (configuração textual), mas apresenta-o articulado à vida M1 (campo prático da prefiguração) e M3 (refiguração)

pela recepção da obra, como uma mediação (idem, 107). As narrativas de identidade seriam produzidas nesse ínterim ou nesse “ir e vir e M1 a M3, pela mediação de M2” (REIS, 2005, 112).

Assim, pode-se dizer que, mesmo no momento da prefiguração, existe uma estrutura narrativa à espera de ser narrada, ou seja, há elementos que serão desenvolvidos na intriga a serem mobilizados. O momento da configuração textual (M2) é o momento da criação da intriga propriamente dita, mobiliza toda linguagem que busca dar forma ao vivido. Realiza a mediação imprimindo uma configuração lógica entre os elementos. É síntese de uma heterogeneidade temporal, combina dimensão episódica – cronológica e não cronológica – em um todo complexo com início, meio e fim (REIS, 2005, p. 109). Assim, a intriga está à espera da interpretação do leitor, fazendo emergir a terceira relação mimética. Como elucidada Ricoeur,

(...) a primeira relação mimética só remete, no caso do indivíduo, à semântica do desejo, a qual não comporta ainda senão os traços pré-narrativos ligados à demanda constitutiva do desejo humano; a terceira relação mimética define-se pela identidade narrativa de um indivíduo ou de um povo, oriunda da retificação sem fim de uma narrativa anterior por uma narrativa ulterior, e da cadeia de refigurações que daí resulta (1997, p. 427).

É nessa cadeia de refigurações que emerge a noção de “identidade narrativa”, que nos parece fecunda para a pesquisa a que me proponho. Ela me permite reconhecer que a construção de sentido depende do momento de refiguração, momento de encontro com os alunos/leitores e negociadores.

2.1.3. Identidade narrativa: entre “jogos da linguagem” e “jogos do tempo”

É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provém de uma identidade. (RICOEUR, 1997, p. 426)

As possibilidades de reconhecer os efeitos das marcas de um regime de historicidade na contemporaneidade sobre os processos de significação e identificação nos currículos de história remetem-me a pensar nas políticas de identidade em uma abordagem discursiva, como venho desenvolvendo até agora. Acredito que a aposta nas elaborações de Ricoeur sejam pertinentes, nesse quadro

teórico, e, por isso, continuo investindo na possibilidade de equacionamento, mesmo que provisório.

Em meio às contribuições das formulações teóricas de Ricoeur sobre a hermenêutica do tempo, destaco a noção de identidade narrativa, termo que, pela fertilidade heurística, contribui para problematizar e desvendar os processos de didatização do saber histórico, considerando a especificidade da sua dimensão discursiva. Para ele, a identidade narrativa configura-se, assim, como a solução poética do círculo hermenêutico. Sua concepção de narrativa tridimensional configura-se como uma contribuição para os debates teóricos no sentido de enfrentar as tensões colocadas pelas concepções modernas desses saberes. Dessa forma, o conceito de narrativa/intriga/tempo histórico ajuda-nos a compreender as dicotomias objetividade/subjetividade e totalidade/fragmentação que problematizam os aspectos epistemológicos e axiológicos desse campo disciplinar.

Pelo que foi apresentado até aqui, trazer o conceito de identidade narrativa desenvolvido por Ricoeur, para a discussão sobre os processos de significação e identificação de “negro” e “não negro” nas aulas de história, parece-me bastante produtivo nesse quadro.

Algumas potencialidades justificam o uso da expressão identidade narrativa para se pensar a problemática que desenvolvo. Em primeiro lugar, aponto o reconhecimento da dimensão narrativa em história; em segundo lugar, a mobilização das concepções de identidade não essencialistas; e, ainda, a articulação da discussão sobre identidade com a dimensão política e ética.

Quanto ao caráter não essencialista, posso recorrer a uma citação do próprio Ricoeur: “A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa.” (1997, p.424) A identidade narrativa, como uma estrutura temporal, incorpora desta forma noções de instabilidade, fluidez e incompletude.

Assim, o que está em jogo é a forma de significar a relação passado/presente, ou ainda, a persistência do passado no presente. Para pensar esta questão, Ricoeur cria o conceito de representância, para nomear o duplo estatuto, de realidade e de ficção, que caracteriza a dimensão de passadidade. Ele identifica três modalidades de pensar o passado: sob o signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo.

A primeira tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador. Neste caso, a concepção da história como “reefetuação” do passado pressupõe de toda maneira uma persistência do passado no presente, o que nos permite dizer que nesta concepção identitária “o historiador não conhece de forma alguma o passado, mas apenas o seu próprio pensamento sobre o passado” (idem, p. 248).

A segunda modalidade, ao contrário, reforça o distanciamento entre passado e presente. Não se trata de pensar apenas o efeito de estranheza que se manifesta na ação, mas o efeito que surte quando a transferência em imaginação para uma vida alheia atravessa o intervalo entre o si mesmo e o seu outro (RICOEUR, 1985, p. 250). Assim, o signo do outro, “não põe em jogo apenas a alteridade, mas une o Mesmo ao outro” (idem).

A terceira modalidade opera na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido de reefetuação do passado. O análogo estabeleceria assim uma relação metafórica (“como se”), possibilitando a produção de identidades em meio a disputas da memória a partir das demandas do presente. Surge, assim, a noção de identidade narrativa que me permite pensar “que em determinados presentes históricos, combinam-se passados e futuros” (GABRIEL e COSTA, 2010, p. 11). Isto torna possível ao historiador recuperar a função identitária do passado articulado à alteridade do presente.

2.2. Especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar

Não há dúvida que, no século XX, a história escolar tem características próprias, numa configuração com sua força instalada. Se, por um lado, ela depende moralmente da história acadêmica, ela produz para esta uma reverência e uma segurança pública, pela cultura e pelos sentimentos que ela destila: de fato, há uma troca de legitimações reais entre duas entidades específicas. (MONIOT, 1993)

Nas últimas décadas, a questão da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar ganhou corpo como objeto de pesquisa para o campo do ensino de História, 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 escolar³⁶ (DEVELAY, 1988, 1995; CHEVALLARD, 1991; MONTEIRO, 2002, 2007; GABRIEL, 2003, 2006) 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, 2007; GABRIEL, 2003, 2006; LEITE, 2007; LOPES, 2006). Reconhecer o saber escolar como “entidade específica”, como nos sugere a citação que introduz a seção, constitui-se um posicionamento político que assumo na pesquisa.

Esse debate teve como pano de fundo o movimento de renovação da História e do seu ensino ocorrido nos anos 1980 no Brasil, identificado por tabela com a “crise da disciplina”, decorrente da própria “crise de historicidade”. A crítica à história linear e cronológica inscrita em uma “história tradicional” e positivista é comum nessa vertente. Essa crítica recaiu também sobre a percepção de tempo histórico que esteve, até então, associado à sua dimensão cronológica ou, ainda, a uma história construída a partir de explicações de “causa-efeito” em que os acontecimentos seguem uma direção predeterminada. Em oposição a essa concepção cronológica de tempo histórico, ganha corpo a concepção de tempo de Braudel, com ênfase nas temporalidades de curta, média e longa duração; com foco nas continuidades, rupturas, duração e simultaneidade, na esteira dessas mudanças.

Os chamados movimentos de “renovação” trouxeram à tona a chamada “história-problema” como alternativa à história “tradicional”, numa tentativa de legitimação da História como um saber científico. Essa vertente buscou inspiração na Nova História, aos moldes das correntes historiográficas francesas, ou aos da corrente historiográfica marxista para a formulação de novas bases curriculares.

No Brasil, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História nos anos 1990, assim como a formulação das diretrizes curriculares em alguns estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) foram a expressão desse movimento de consolidação de uma nova proposta curricular. As novas concepções foram incorporadas ao ensino de História com base

³⁶ A epistemologia escolar se refere aos processos de construção de saberes que circulam na escola, considerando a especificidade de suas condições de produção, transmissão e circulação.

nas críticas a uma história tradicional assentadas em uma visão de tempo linear. Esse movimento de resistência tendeu a fortalecer a dicotomia entre as posições, embora não possibilitasse a superação de uma concepção pela outra.

A análise de GABRIEL (2003), em sua tese de doutorado³⁷, sobre essa tensão no momento de elaboração dos PCN de História, é esclarecedora,

Embora não seja possível identificar uma passagem onde a negação da matriz tradicional apareça claramente expressa, ela se encontra espalhada ao longo das partes que compõem os PCN de História, sendo passível de ser detectada por diferentes marcas textuais. (p.224)

Para a autora, a crítica à matriz tradicional da História, de forma explícita ou não, constitui-se como um ponto comum entre os autores da proposta curricular, quando se trata de definir a concepção de História que deve ser privilegiada nesse documento.

Assim, em meio às dicotomias instauradas nos debates, no campo situado entre a história tradicional e a história-problema, narratividade e cientificidade, história linear e história temática, emergem as tensões em meio ao jogo político que aquecem as discussões em torno da história ensinada e, particularmente, em torno da especificidade desse saber.

Um dos pontos-chave que divide os pesquisadores em ensino de História e que emerge neste contexto de “crise da História” e crise do “ensino de História” é a reflexão sobre o caráter social e epistemológico do conhecimento histórico escolar. Como pontuei no início da seção, a defesa de uma epistemologia escolar sustentada por um duplo registro, de ordem epistemológica e de ordem axiológica, marca o terreno das lutas hegemônicas em que estão inseridas, atualmente, as discussões em torno do sentido de conhecimento histórico escolar e dos processos de reelaboração didática desse conhecimento.

³⁷ “Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização”, ver o capítulo 9: “Os PCN de História: um exemplo de noosfera em ação” (p. 205-270).

2.2.1. A transposição didática como contribuição para o debate

O saber – tal como é ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber – inicialmente – designado –como, – aquele-que – dever-ser-ensinado, o saber a ensinar. (Chevallard, 2009, p. 16-17)

Para a sustentação da argumentação a favor da existência de um saber histórico escolar diferenciado, como nos sugere a citação acima, assim como a ampliação do conceito de epistemologia, busquei na linha de pesquisa desenvolvida por Chevallard³⁸ 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.

Deste modo, ao analisar os sentidos de negro/não negro nas configurações narrativas dos alunos nas aulas de História no ensino básico, numa perspectiva orientada pela teoria do discurso em uma dimensão pós-estruturalista, é possível e necessário trazer para o debate as questões relacionadas à produção, ao consumo e à circulação desse saber escolar. Cabe ressaltar que, ao operar com essa cadeia de equivalência em que se busca a fixação de sentidos de negro em um determinado sistema discursivo, a aula de História, devo considerar que essa lógica faz emergir os saberes históricos escolares a serem ensinados, que, por sua vez, podem ser materializados nos jogos da linguagem fixadores de sentidos.

Considerando que a produção do conhecimento escolar pode ser entendida como uma prática discursiva, proponho nesta seção trazer a reflexão epistemológica da teoria da transposição didática em interface com o campo da teoria do discurso. 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). Considero ainda que, nesse movimento, o jogo político configura-se como elemento central nas disputas no campo do currículo. Tendo em vista o recorte privilegiado na investigação, que traz como foco central a disciplina escolar História como campo discursivo, reforço que uma releitura do conceito chevallardiano de transposição didática, em meio aos “jogos da linguagem” e aos “jogos do tempo”, seja fecundo para esta articulação.

³⁸ Vale ressaltar que Chevallard foi lido e estudado a partir de seu livro de referência, *La transposicion Didáctica: Del saber sábio al saber enseñado* (1991), alguns artigos e anotações dos cursos ministrados pelas professoras Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro, e a contribuição da obra de Miriam Soares Leite (2007) também foi significativa para este estudo.

Na esteira da problematização sobre a potencialidade social e epistemológica do conhecimento escolar, enfatizo a importância do conceito de transposição didática defendido pelo autor para essa discussão, que, mesmo situando-se na área da didática da Matemática, tornou-se referência para se pensar o ensino de outras disciplinas.

O termo “transposição didática” empregado por Chevallard, inspirado em Verret³⁹ (MONTEIRO, 2007; LEITE, 2007), sofreu inúmeras críticas ao ser interpretado como um simples movimento de “transmissão” de conhecimentos e por não traduzir bem o movimento de transformação que ele pretende expressar. Para explicar o sentido do termo empregado neste processo de “transformação”, o autor defende a ideia de transposição como uma ação de

(...) *transpor* um saber, no sentido quase musical do termo — ‘fazer passar (uma forma musical) para um outro tom sem alterá-lo e não no sentido de “transferir” ou de “transmitir”. O termo transposição (...) garante, dessa forma, um *grande problema*, indefinidamente aberto: *como “fazer passar” em um outro “tom institucional”, sem alterar?* Ou, pelo menos, sem alterar em *demasia*, controlando as alterações necessariamente impressas? (Chevallard, 1991, p. 37, tradução livre)

Outros pesquisadores que adentraram no âmbito dos questionamentos suscitados pelos estudos da epistemologia social empregaram, neste sentido, termos como “transposição pragmática” (PERRENOUD, 1984), “mediação didática (LOPES, 1999), “recontextualização didática” (BERNSTEIN, 1998).

Nas palavras de Gabriel (2001),

Para uma melhor compreensão e avaliação da potencialidade explicativa dessas categorias analíticas, é preciso ter o cuidado de, em um primeiro momento, compreendê-las a partir do quadro teórico no qual elas são elaboradas e, em seguida, identificar os seus alcances e limites quando as mesmas são importadas do seu contexto de produção original e utilizadas como instrumentos de inteligibilidade de uma outra realidade. (p.23)

Portanto, para a compreensão da potencialidade da categoria “transposição didática” no quadro teórico de Chevallard, faz-se necessário, em primeiro lugar, compreendê-lo como uma produção discursiva, no bojo dos debates no campo da Matemática, na década de 1980. Este conceito emergiu no contexto de disputas de

³⁹ Michel Verret. *Les temps de études*, 1975. Nesta obra, Verret faz um estudo da distribuição do tempo empregado nas atividades escolares para pensar o tempo na vida estudantil, identificando assim as formas temporais impostas pela escola à transmissão dos saberes. (LEITE, 2007)

sentidos de didática das Matemáticas na França, nesse período. Em segundo lugar, entendê-lo, quando inserido neste sistema discursivo, a disciplina escolar História, objeto de análise nesta tese, o que envolve diferentes graus de complexidade, como analisarei adiante. Deste modo, importa considerar as contribuições teóricas do autor para pensar os 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.

Desse modo, 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. (GABRIEL, 2012, p 18)

Ou seja, importa muito menos entrar na querela sobre a hierarquização desses conhecimentos ou sua origem, do que compreender os mecanismos que entram no jogo político do processo de significação dos saberes escolares em “situações de criações didáticas de objetos”. (CHEVALLARD, 2009, p. 47) Assim, interessa, nesse quadro teórico, trazer as tensões que envolvem os sentidos de objetivação, de busca do que é “verdadeiro” e “legítimo” como conhecimento escolar entre os processos de significação para fixar sentidos de conhecimento escolar.

Trata-se, assim, de reconhecer o jogo pela definição do que deve estar na “pauta do verdadeiro” e de admitir que a estrutura narrativa do conhecimento escolar é diferente da referente ao conhecimento acadêmico, mobilizando lógicas e regimes de verdade que incluem, mas não se reduzem, àquelas legitimadas no campo acadêmico. (MORAES, 2012, p.75)

As principais argumentações que justificam a aproximação com as teorias chevallardianas neste texto são de ordem teórico-metodológica específica, e dizem respeito às exigências ao sistema discursivo aqui privilegiado para análise. As reflexões desenvolvidas pelo autor e mobilizadas para a pesquisa estão em consonância com a dimensão discursiva que norteia a escrita da tese. Elas podem ser fecundas quando aqui potencializadas.

Posso destacar alguns aspectos que reforçam a citação acima. Um primeiro está relacionado à aposta do autor em relação à diferenciação entre os saberes, atribuindo assim um lugar particular ao conhecimento escolar. Para o teórico, para

que um determinado saber possa ser ensinado, torna-se necessário estabelecer um distanciamento entre os demais saberes que lhe servem de referência, em especial o saber acadêmico. O saber acadêmico, ao deixar de ser visto como a única forma de inteligibilidade de leitura do mundo, permite que o saber escolar adquira uma vida própria, relativamente autônoma. Como sublinha MONTEIRO (2007) : “O conhecimento escolar é organizado de acordo com uma lógica própria, educacional e escolar, e que atende a interesses e objetivos da sociedade na qual essa atividade de ensino se realiza.” (p. 95)

Assim, vale reforçar que, apesar da ênfase da produção chevallardiana utilizada para esse estudo recair sobre a centralidade do saber acadêmico, como referência para a reelaboração do saber escolar, o conceito de transposição para ele não se limita à simples transferência de um saber acadêmico para um saber ensinado. 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” (CHEVALLARD, 2009, p.45).

No caso do conhecimento, essa “transformação” implica sua adaptação a um novo contexto, ao ser elaborado “como saber específico de natureza e funções sociais distintas” (GABRIEL. 2003).

Nas palavras de Monteiro,

A reelaboração de saberes resulta, também, daquilo que Chevallard chama de necessidade de compatibilização de saberes, tanto com os saberes acadêmicos, quanto com as demandas da sociedade em geral (2007, p. 125).

Ao tratar da especificidade desse conhecimento, Chevallard apresenta um nível de discussão interessante, ao incluir o que chama de representação triangular do sistema didático. Ao operar com o conceito de “sistema didático”, Chevallard traz como ponto de pauta a representação triangular para discutir a relação professor, aluno e saberes, com destaque para o saber como foco de análise. De modo geral, o saber não é usualmente problematizado. As pesquisas no campo educacional, ao

estudar os processos de ensino-aprendizagem, estão centradas, em sua maioria, na relação professor-aluno, não levando em conta o saber como objeto de investigação.

Outro aspecto que vale ressaltar são as adaptações e mudanças por que passam os saberes no processo de transposição didática. Considero significativa a reflexão sobre o processo de “transformação” do saber a ser ensinado, em objeto de ensino, elaborada pelo autor. Dentre as estratégias discursivas que o teórico aponta no âmbito da Matemática, destaco dois mecanismos⁴⁰: a dessincretização, pela qual passa o objeto de ensino, e a despersonalização. A primeira, diz respeito à substituição da criação teórica de origem por outras pertinentes ao ensino e à aprendizagem. É esse mecanismo que delimita o que pertence ou não a um ou outro campo de saber delimitado. Seria “(...) sua retirada das redes de problemática e de problemas que lhe dão o seu sentido completo (...)”, (CHEVALLARD, 2009, p. 71) para a criação de uma nova síntese de saber. Sendo assim, a fixação de sentidos de determinado conhecimento como acadêmico ou escolar vai além da simples substituição de um pelo outro. Quando incorporado a uma cadeia equivalencial que fixa seu sentido de escolar, garante, ao mesmo tempo, a recontextualização como conhecimento científico, fazendo com que ambos se configurem como narrativa em âmbito acadêmico ou como narrativa em âmbito escolar.

Um segundo processo que eu destacaria seria o mecanismo de despersonalização no qual o agente seria excluído da produção. Há nesse processo de refiguração narrativa o apagamento de autoria no texto. Esse segundo movimento traz implícito o sentido de objetivação do saber, legitimando, do ponto de vista epistemológico, disputas pela possível veracidade das diferentes narrativas. Dito de outro modo, a ausência de autoria legítima e coloca acima de qualquer suspeita as proposições mencionadas em um discurso.

Esses mecanismos abordados pelo autor estão associados à necessidade de uma forma de legitimação/objetivação/ sentidos de verdade dos saberes escolares, pois, segundo Chevallard,

⁴⁰ Chevallard destaca alguns processos tais como: a dessincretização – criação de uma nova síntese pautada em outra racionalidade diferente daquela que deu origem aos saberes – a despersonalização – o apagamento de autoria –, a programabilidade – modelo ordenador do texto do saber em sua dinâmica temporal –, a publicidade – publicização dos saberes a ensinar – e o controle social da aprendizagem – controle regulado a partir dos procedimentos de avaliação e verificação. (CHEVALLARD, 2009, p. 71).

Os saberes “envelhecem, se gastam, porque se distanciam sobremaneira dos novos saberes produzidos no campo acadêmico, (...) ou porque não atendem aos novos pactos de poder instituídos, ou já são do pleno domínio do senso comum, perdendo legitimidade para o ensino escolar – “desgaste moral”. Para restabelecer sua legitimidade, um novo fluxo de saber acadêmico se impõe e a dinâmica da transposição didática se restabelece para reelaborar novos saberes a ensinar e ensinados. (2009, p.87)

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”, 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. Trazer como foco esse conceito do autor, é pertinente para a pesquisa, pois me permite problematizar o recorte privilegiado em uma perspectiva do social, em sua incompletude.

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. “É o lugar onde se designa o saber-a-ensinar, onde se processa uma seleção dos saberes que podem e/ou devem ser ensinados. É a instância que se preocupa com as questões relativas à transposição externa e à normalização dos saberes.” (GABRIEL, 2003, p.185) 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” (idem). Apesar desse espaço determinar o que se deve ensinar, não pode ser visto como único e exclusivo reprodutor da política oficial, ou seja, como algo imposto de cima para baixo. De acordo com MORAES (2012)

Seria na noosfera que ocorreriam os enfrentamentos, conflitos de interesse, negociações, acordos, soluções ou indicativos de soluções entre os sujeitos envolvidos na dinâmica do sistema de ensino e suas inter-relações com a sociedade. (p. 65)

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). Um dos agentes, o professor, pode influenciar na elaboração e seleção dos saberes a serem ensinados, através de contribuições para a elaboração de bases curriculares, ou, ainda, sobre os conteúdos dos livros didáticos, na medida em que pode decidir sobre sua escolha, exercendo uma relativa influência sobre os conhecimentos por eles veiculados. Do ponto de vista da pesquisa para esta tese, que investiga os sentidos de “negro” nas aulas de história, 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 2003⁴¹.

O reconhecimento de que há uma diferenciação entre os saberes acadêmicos e os saberes ensinados pressupõe que a elaboração desses saberes prescinde de um trabalho de elaboração especializado para sua produção. Significa dizer que, para tanto, “O professor constrói um conhecimento original confrontando o seu conhecimento teórico com situações concretas visando facilitar a aprendizagem do aluno” (GRILLO, 2002).

Assim, no trabalho interno de transposição didática, o esforço de “transformação” dos saberes pelo professor, os saberes de referência passam por um filtro na noosfera até tornarem-se “ensináveis”. Para Chevallard, o saber acadêmico como saber de referência, até chegar à sala de aula, já passou por uma primeira transposição, o livro didático, pelas bases curriculares etc., ou seja, já não é mais o saber acadêmico *strictu sensu*. A contribuição da epistemologia escolar neste campo é bastante significativa, para o reconhecimento da especificidade deste conhecimento escolar, elaborado pelo professor em sala de aula. Segundo MONTEIRO (2007),

⁴¹ Sobre a dinâmica do trabalho de transposição didática interna e externa desses conteúdos, tratarei no capítulo seguinte.

Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática, que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola. (p. 83)

DEVELAY (1992), inspirado em MARTINAND (1986), utiliza a noção de “prática social de referência” para ampliar o conceito de transposição didática, que tem como referencial as disciplinas acadêmicas, a outras disciplinas. As práticas sociais seriam, na perspectiva do autor, atividades sociais diversas que poderiam servir de ponto de partida às diversas disciplinas escolares, que permitiria o domínio empírico que serviria de base para o ensino da mesma. Para Develay, o saber a ensinar, passando por um processo de didatização e escolhas axiológicas, desnaturaliza a ideia de que o movimento deva ser necessariamente descendente, ou seja, da academia para a escola. Ao contrário, eles podem influenciar também a formulação dos saberes acadêmicos, como já mencionei. Para o autor, esta “dupla origem” dos saberes a ensinar, saber acadêmico e práticas sociais de referência, implica uma construção coletiva de sentidos quando se quer pensar a complexidade da disciplina, considerando suas funções culturais e sociais. Moniot, contrariando essa proposição, argumenta que, para a história escolar ter necessidade de diversas referências, não se explica buscar as práticas sociais de referência, visto que, no seu entender, elas já se situam como tal. Elas, as disciplinas escolares, já se constituem a prática social de referência.

Nessa seção, minhas argumentações convergiram para a defesa da especificidade do conhecimento histórico escolar como defendi até aqui. Entretanto, cabe ressaltar que com isto não estou negando ou negativizando o conhecimento científico. Como apontei no início do capítulo, considero importante os conceitos comuns que me instrumentalizam para problematizar a natureza do conhecimento nas diferentes esferas. Por isso, no quadro que ora apresento, me limitei a aprofundar os conceitos desse autor que são profícuos para este trabalho, evitando a discussão sobre a hierarquização dos saberes, visto que não acrescentariam em nada como contribuição. A seguir, desloco a discussão desenvolvida até aqui para o campo do conhecimento histórico escolar, articulada com os conceitos que estruturam o saber histórico/objeto de pesquisa e saber histórico/objeto de ensino.

2.2.2. Sobre os efeitos desse diálogo no campo do ensino de História

Retomo a temática que enfoco nesta parte da tese, a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar, após situar a problematização sobre a constituição de um saber específico (o das disciplinas escolares) pautada nas proposições de Chevallard sobre a teoria da transposição didática e apropriadas para o campo educacional no processo de didatização. Após apontar as principais potencialidades dessa teoria em diálogo com a teoria do discurso, cabe agora analisar as possibilidades e efeitos para o ensino de história.

Como já mencionei, considerar o processo de transposição dos saberes, que implicam mudanças e adaptações dos saberes propostos, como sugere Chevallard, é potencialmente fértil quando o campo disciplinar específico é História. Para transpor os conceitos chevallardianos, elaborados no contexto da didática da Matemática, para o da didática da História exige-se um movimento de recriação ou adaptação da área específica do campo deste saber. Assim,

Pensar a necessidade em saberes de História de uma determinada sociedade e as diferentes problemáticas nas quais eles estão envolvidos implica que se articule à reflexão didática mais ampla às discussões de cunho ontológico e epistemológico internas ao próprio campo da História. (GABRIEL, 2003, p.79)

Neste caso, em sintonia com as reflexões do autor, ao investir no processo de transposição didática do conhecimento histórico escolar, cumpre associar este conceito à própria teoria do conhecimento histórico, seja pelo viés da hermenêutica de Paul Ricoeur, como abordamos em seção anterior, seja pelo viés da linguagem. Esta análise, que toma como campo discursivo o conhecimento histórico escolar, torna-se produtiva à medida que o autor reconhece a dimensão discursiva na problemática dos saberes, visto que, para ele, o acesso ao saber se faz pela linguagem e é através dela que os saberes produzem significações.

Apesar da suspeita de alguns pesquisadores do campo do ensino de História (MONIOT, 1984; MONTEIRO, 2007; GABRIEL, 2003) de que o saber histórico e demais disciplinas das ciências humanas não são de fácil transposição, tal como abordado para as ciências matemáticas, por Chevallard, ela não é de todo impossível.

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. Nesse sentido, a história acha-se “obrigada a lidar com a dimensão axiológica que lhe é inerente com muito mais acuidade” (idem).

Ao lidar com essa dimensão, outro aspecto vem à tona: a tensão entre subjetividade e objetividade no processo de produção do saber histórico. Nas palavras de GABRIEL (2003)

A dimensão discursiva evidencia o papel intrínseco da subjetividade na produção do saber histórico, e, dependendo da base epistemológica privilegiada, isto é, das concepções de objetividade e de subjetividade e de verdade adotadas, a possibilidade pode tornar-se mais ou menos factível. (p. 97)

Se, por um lado, o desejo da verdade em busca da inteligibilidade da leitura de mundo expressa a necessidade de objetividade desse conhecimento, por outro, as tendências subjetivistas – aí incluindo a interpretação e a narração – soltam as amarras quando a problemática da rigidez metodológica se faz presente.

Em meio às reflexões sobre o tempo, os fluxos de sentido de narrativa e os debates epistemológicos acerca do conhecimento histórico escolar, como podemos situar os processos de significação e identificação que estão inscritos nos currículos escolares de História? Como pensar nas matrizes historiográficas que perpassam as narrativas históricas refiguradas pelos alunos no ensino básico? Como equalizar a tensão entre passado e futuro reafetadas nos repertórios discursivos selecionados para a pesquisa? 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?

A partir das interlocuções teóricas aqui expostas nos capítulos iniciais, analiso nos próximos, de forma articulada, algumas das estratégias culturais que envolvem lógicas temporais e identitárias em meio às lutas hegemônicas recontextualizadas em textos curriculares de História em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro. Para tal empreendimento, analisarei, preliminarmente, no capítulo a seguir, diferentes campos discursivos em que a minha unidade discursiva (a escola pública) está inserida, considerando o social como um sistema de diferenciações permanentes no qual se travam lutas hegemônicas por fixações de sentidos.

CAPÍTULO III: DEBATES QUE MOBILIZAM SENTIDOS DE NEGRO EM DIFERENTES CONTEXTOS DISCURSIVOS

Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”. (...) Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. (BHABHA, 2005, p. 19)

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 partir do material empírico da pesquisa, 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. O cenário para tal empreendimento é a escola pública, compreendida aqui como espaço discursivo e arena de lutas hegemônicas, constituindo-se como um campo social de demandas.

A escola como um terreno híbrido, em que se articulam diferentes matrizes teóricas, constitui-se como um locus privilegiado para reflexões acerca das articulações possíveis entre conhecimento, cultura e poder. Paradoxalmente, e como apontam algumas pesquisas recentes, a emergência de novos desafios para o campo do currículo – como a questão da identidade diferença, a tensão relativismo-universalismo, as críticas antiessencialistas, tende a deixar em segundo plano a discussão sobre conhecimento escolar.

Assim, sem a pretensão de deixar fora de nosso foco esses desafios, o capítulo tem por objetivo trazer 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. Em diálogo com a teoria da Transposição Didática como trabalhada no segundo capítulo, me proponho a analisar, em diferentes contextos discursivos que servem de referência no processo de produção do conhecimento histórico escolar, as lutas de significação em torno do significante negro, travadas nesses terrenos.

Do mesmo modo, reconheço que, em nossa contemporaneidade, as demandas da diferença endereçadas à escola vêm ocupando um espaço significativo nas disputas dos discursos curriculares, e disputando espaço com as demandas de igualdade tradicionalmente incorporadas pelas teorizações críticas.

Com efeito, não é por acaso que a temática do pluriculturalismo/multiculturalismo / interculturalismo⁴² tomou volume nessas últimas décadas nos debates no campo do currículo no plano nacional, antes mesmo de se constituir como tema transversal nos PCN na década de 1990.

No que tange ao ensino de história, a obrigatoriedade da inclusão da história da África, da cultura afro-brasileira e da cultura indígena no currículo levantou algumas polêmicas entre os sujeitos envolvidos nos fazeres desta esfera social: Como incluir os novos conteúdos? Uma vez incorporados, quais os conteúdos que se deve excluir? Que história ensinar? Como ensinar a história da África sem ter recebido a formação necessária? Qual o papel dos profissionais da História (professores/pesquisadores) em meio a tais mudanças? Que fluxos de sentido de tempo perpassam essas histórias à medida que diferentes leituras de passado são mobilizadas? Esses, entre outros questionamentos, são comuns na escola e nas pesquisas⁴³. Nessa conjuntura, a história escolar tomou para si a responsabilidade de levar à linha de frente esse desafio na medida em que lida com a questão da identidade, diferença e memória no dia a dia.

A implementação da Lei 10.639/2003 para o ensino básico, antes mesmo das disciplinas específicas para essa temática estarem inseridas nas grades curriculares das universidades, surpreendeu os sujeitos das diferentes esferas de escolarização. Talvez essa seja uma das razões que expliquem o fato de o saber mobilizado para a produção do conhecimento escolar “História da África e da cultura afro-brasileira”, ter inicialmente se voltado para os saberes dos movimentos sociais, como referência, e não exclusivamente para o saber acadêmico. 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 que ainda precisa ser mais bem estudada.

Decerto, a inclusão desses conteúdos escolares no currículo já se constituía como orientação em documentos curriculares que antecedem a Lei 10.639/2003⁴⁴ e

⁴² Compreendo que essas expressões têm sentidos diferenciados. Entretanto, devido ao recorte privilegiado nesta tese, não me aprofundarei nessa discussão.

⁴³ Ver OLIVEIRA (2010) e SANTOS, (2010).

⁴⁴ Neste caso, posso citar a própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em seu artigo 26 e os PCN, no qual estão inseridas orientações e a adoção do Pluriculturalismo como tema transversal.

já se constituía como uma recomendação dos movimentos negros na primeira metade do século XX. Todavia, uma vez garantida por lei sua inclusão, em 2003, ocorre ampla mobilização de diferentes esferas sociais visando à efetivação de reformulações nos currículos escolares. Esse movimento teve como desdobramento a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁴⁵, a criação de cursos para professores em serviço; propostas de alteração das grades curriculares nas universidades. Vale ressaltar que as mudanças ocorreram a passos lentos. Nesse caso, não é somente a escola que vem reformulando seus conteúdos programáticos, a academia também vem se adequando às demandas do currículo escolar e às pressões do movimento social.

Pesquisas recentes vêm se debruçando na análise das dificuldades da inserção desses conteúdos nos currículos de história nas escolas de ensino básico (SANTOS, 2010; TEM CATEN, 2010; OLIVEIRA, 2010)⁴⁶. Seus resultados apontam que essa inserção tende a ser feita nas escolas por meio de projetos ou atividades pedagógicas isoladas por iniciativa de alguns profissionais. Do mesmo modo, nas universidades, o empenho em introduzir a história da África e dos afro-brasileiros nas grades curriculares como disciplinas obrigatórias nos cursos de História ou de Pedagogia, ainda é pequeno, excetuando-se o empenho individual de alguns professores para sua implementação, empenho esse, de longa data, mesmo antes da promulgação da Lei⁴⁷. Em algumas universidades, as disciplinas que desenvolvem essa temática ainda são oferecidas como eletivas, até porque não há obrigatoriedade para sua aplicação nesse nível de ensino. No que tange à iniciativa do Estado em relação a essa problemática, observa-se a iniciativa do poder público em parceria com algumas universidades em oferecerem cursos dessa natureza aos

⁴⁵ Diante da implementação da Lei 10.639, foram definidos os seguintes pareceres e resoluções: Parecer nº. 03/2004 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução, nº. 1, de 17 de junho de 2004, o Parecer CNE/ CP nº. 3, datado de 10 de março de 2004, indicando os conteúdos a serem incluídos e também as modificações nos currículos escolares; a Resolução CNE/CP nº.1 detalhou os direitos e as obrigações dos entes federados perante a implementação da 10.639.

⁴⁶ Ver levantamento de pesquisas acadêmicas no Portal Capes na última seção deste capítulo.

⁴⁷ Em um mapeamento realizado para fins desta pesquisa, entre as seis universidades públicas situadas no Rio de Janeiro (UNIRIO, UFRRJ, FFP-UERJ, UERJ, UFF, UFRJ), verificou-se que, no ano de 2012, foi oferecida em suas grades curriculares, como disciplina obrigatória, “História da África” em um semestre, em cinco delas. Em apenas uma delas, a UFRJ, foram oferecidas quatro disciplinas de História da África, mas como disciplinas eletivas.

profissionais que atuam na educação básica. De todo modo, não se pode descartar a iniciativa de alguns cursos acadêmicos, e também do poder público, em oferecer cursos de educação continuada aos professores da escola de ensino básico.

Essa questão, que emerge no âmbito do currículo de História, revela as tensões entre as demandas do presente e as “raízes” do passado, o embate entre a história nacional e a história dos grupos que reivindicam maior visibilidade neste espaço enunciativo. Elas emergem em meio a uma crise de historicidade, na qual, as marcas do presentismo, como discutidas anteriormente, tensionam as relações de passado e futuro, não apenas expressando o apego ao presente, mas também revivendo o culto à memória e ao passado. Do mesmo modo, o futuro está desacreditado pelo fim da crença no progresso, fazendo com que o descrédito, a incerteza e o fim da utopia sejam vistos como sintomas dessa crise. É pois em meio à crise de historicidade que assistimos, como uma necessidade de resistência, à intensificação de demandas de diferença relacionadas às questões étnico-raciais em nossa sociedade a partir da evocação das raízes e do reconhecimento da filiação, desses grupos, às identidades ancestrais.

Dito isso e, diante das questões levantadas neste início de capítulo, proponho-me a pensar os diferentes contextos discursivos criadores / receptores / publicizadores desses saberes, que nas últimas décadas vêm investindo nessa temática. Este capítulo está estruturado em três eixos de problematização. Em um primeiro, analiso 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 neste capítulo. Ao realizar este recorte no plano do social, não tenho a intenção de definir esse movimento como única referência para as reformulações curriculares ocorridas nas últimas décadas, até porque o quadro teórico aqui privilegiado não me autoriza a esse tipo de compreensão. Como procurarei explicitar na análise mais adiante, a compreensão dos fluxos de sentidos nesse sistema discursivo particular – movimento negro –, só é possível quando envolvidos em uma relação agonística com outras demandas, oriundas de outros movimentos. Nesta primeira parte, trago como foco de análise alguns documentos do movimento negro que tomei como superfície textual para efeito da pesquisa, e que foram considerados, por seus militantes, como “marcantes” para a história do movimento através de seus depoimentos.

No segundo eixo de problematização, busco analisar os processos de significação mobilizados nos documentos elaborados no nível da noosfera (CHEVALLARD, 2009) voltados para a implementação deste “conteúdo escolar”, como trechos da LDBEN, Lei 10.639, Lei 11.645, Resoluções do CNE de 2010 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira* de 2004. Nos primeiros documentos, leis e resoluções, analiso como as narrativas de negro, localizadas em uma cadeia equivalencial, foram se fechando provisoriamente em busca da fixação de um sentido universal/hegemônico, nesses horizontes textuais ao longo do tempo. Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais/2004, à luz da epistemologia social escolar, faço uma breve leitura das marcas identitárias e historiográficas que perpassam esse texto que, como uma ação da noosfera, fazem a mediação entre as demandas políticas do movimento social e as políticas de currículo no Brasil no trabalho de reelaboração didática desses saberes. Neste segundo contexto discursivo, selecionado para análise, focalizo as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2004. Esta escolha justifica-se por esse documento constituir-se como o primeiro documento orientador “oficial” das práticas e conteúdos exigidos pela lei supracitada. Além disso, sua elaboração contou com a participação de professores/militantes do próprio movimento e professores da escola pública

Por fim, no terceiro e último eixo de problematização, analiso a produção acadêmica que tem sido mobilizada em torno da temática nos últimos anos, tendo como base, parcialmente, os levantamentos feitos na área da Educação e da História. Invisto na leitura dos textos acadêmicos a fim de investigar de que forma essa esfera discursiva específica, academia, tem participado dos debates em torno da temática. De todo modo, considero, mesmo não tendo sido inicialmente o saber de referência privilegiado no momento de sua inclusão no ensino básico, ele continua sendo o lócus primordial da legitimação e validação desse conhecimento, como conhecimento escolar. Para essa análise, busquei traçar um panorama das últimas pesquisas no campo da Educação e da História.

Desse modo, a questão central que busco desenvolver no capítulo é: como fluxos de sentidos de negro acionados pelos movimentos sociais, pelas políticas curriculares e pela academia contribuem para o processo de reelaboração didática desse conhecimento escolar? Pretendo, assim, compreender como os sentidos em torno dos significantes “identidade negra” “negro” “racismo” têm sido desenvolvidos

nos contextos discursivos específicos: o campo acadêmico (História/Educação), políticas curriculares e movimentos sociais.

A seleção e a análise dessas unidades discursivas não têm a menor pretensão de estabelecer uma hierarquização entre os contextos discursivos em tela, na qual, por exemplo, a escola seria vista como mera reprodutora dos discursos da academia, do poder oficial ou mesmo dos movimentos sociais. Ela se justifica pela necessidade de um aprofundamento dos horizontes discursivos. A escola, como contexto discursivo, participa do jogo político, pela imposição de sentidos particulares que ela procura também tornar universais, de forma relacional com os outros contextos. Assim, os debates no âmbito da escola serão aprofundados nos dois últimos capítulos da tese, visto que se configuram como o *corpus* de análise central da pesquisa.

3.1. Movimento negro: entre fluxos de brasilidade e de africanidade

Um sorriso negro, um abraço negro
Traz felicidade...
Negro sem emprego fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
(DONA IVONE LARA)

Nos anos 1970/80, viu-se a emergência de movimentos sociais que, no calor da abertura política, após um longo período de ditadura militar, contribuíram para a reorganização de grupos políticos partidários, grupos de mulheres, sindicais e grupos antirracistas. Conseqüentemente, a luta contra o preconceito racial em consonância com outros movimentos avançou nesse período. A evocação da raiz negra e da identidade cultural, associada à luta secular dos negros escravizados, ecoou como marca da luta, como bem descreve os versos da canção/epígrafe. Entender esse movimento político em meio às mudanças, às rupturas e aos desafios do presente se faz necessário para a análise a que me proponho. Nesta seção, analiso sentidos de negro que circulam no âmbito dos movimentos sociais, em particular o movimento negro no Brasil⁴⁸, considerando que a luta desses grupos

⁴⁸ Considerarei, para fins deste estudo, os movimentos que emergiram nos anos 1970, no *boom* da abertura política no Brasil. Ao me referir aos movimentos negros não faço alusão apenas à organização do MNU (Movimento Negro Unificado), mas a outros movimentos que se organizaram neste período na luta antirracista no Brasil. Neste sentido, ao falar sobre movimento negro, estou me

tornou-se mais intensa a partir dos anos 1970 do século passado e ganhou destaque a partir da implementação de ações afirmativas para o campo educacional favoráveis aos grupos em questão.

Cabe ressaltar que a luta não se inicia neste período. O movimento contra a discriminação racial no Brasil remonta aos tempos da escravidão e se avolumou no início do século passado. A criação da Frente Negra Brasileira, em 1931, é apenas um exemplo. Entretanto, o período em voga nesta seção corresponde àquele em que a luta do movimento negro tomou maior densidade, articulando-se com diferentes frentes políticas como um movimento antirracista.

Assim, a intensificação das demandas políticas do movimento negro no Brasil, por maior visibilidade e legitimidade desses grupos na década de 1970, abriu espaço para as discussões sobre as ações afirmativas e os direitos de reparação para as populações afrodescendentes. À medida que o Estado assumia as políticas de reparação a essas populações, intelectuais⁴⁹ contrários a tais ações se posicionaram, aquecendo o debate entre “os prós e os contras” a tais políticas. Vale ressaltar que, desde a década de 1950, é possível aferir algumas ações do Estado em prol desses grupos. A Lei Afonso Arinos, ainda em 1951⁵⁰, é um caso exemplar.

Como desdobramento dessas políticas, temos o próprio texto da Constituição Federal de 1988, que delegou ao Estado o compromisso de proteção “às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Art. 215 e 216 da Constituição Federal)⁵¹; temos ainda a Lei Caó⁵², que criminalizou o preconceito

referindo aos movimentos que lutam pela igualdade racial e não a um pretense movimento homogêneo.

⁴⁹ Yvonne Maggie, Peter Fry e José Roberto Góes da UFRJ, estão entre os intelectuais que participaram do debate se posicionando contrários à adoção da política de cotas. Ver o trabalho de Marisa Silva dos Santos Ceres. *Mídia e Educação: o discurso da imprensa no debate das ações afirmativas para negros(as)*, UNEB, Salvador, 2007. (Dissertação de Mestrado)

⁵⁰ A Lei Afonso Arinos (Lei n.º 1.390) tornou o preconceito racial contravenção penal.

⁵¹ “Art. 215: 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; §2º: A Lei disporá sobre a fixação das datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.”

“Art. 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória de diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. § 5º: Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.” Art. 68 das Disposições transitórias da Constituição Brasileira de 1988 especifica: “aos remanescentes das comunidades dos

racial manifestado contra as religiões afro-brasileiras, datada de 1985. Justificadas como política de reparação, o Estado passou a agir diretamente, propondo ações políticas sobre a questão. Nos anos 2000, durante os governos de Fernando Henrique e Lula, foram sancionadas várias leis⁵³ fruto das reivindicações do movimento negro e que se referiam aos direitos de reparação dessas populações, como a concessão de direito à terra aos descendentes de escravos. Vale ressaltar que tais medidas, assumidas pelo Estado Brasileiro, foram vistas como desdobramento da luta política dos movimentos sociais no Brasil,

Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e Unesco) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos. Sendo assim, através da análise de documentos desses organismos, vai-se buscar a relação de suas propostas com a chegada das políticas afirmativas no Estado Brasileiro. (ROCHA, 2006, p.39)

Desde a década de 1950, segundo o autor acima citado⁵⁴, vários documentos da Unesco⁵⁵ foram elaborados girando em torno da luta contra a discriminação racial e princípios de tolerância. No contexto de aprovação da Lei 10.639/2003, algumas determinações econômicas defendidas em documentos e propostas por organismos internacionais, como exemplo o Banco Mundial, estabeleceram metas de combate à

quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

⁵² Lei Caó (Lei nº 7.437) **Art. 5.º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

⁵³ 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 a terra dos descendentes de escravos.

⁵⁴ Para maior aprofundamento sobre as ações das organizações internacionais para a educação brasileira, ver, ROCHA, Luís Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: A lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Paraná, 2006.

⁵⁵ O autor elenca os principais documentos da Unesco sobre essa temática: a Convenção contra a Discriminação na Educação de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2002.

pobreza e ações para grupos historicamente discriminados, sugerindo inclusive propostas relacionadas à educação. Rocha aponta ainda que, em 2001, a mobilização no Brasil para a preparação da *Conferência Mundial da ONU⁵⁶ contra o Racismo, a discriminação, a Xenofobia e a Intolerância*, envolveu, tanto o movimento negro, quanto órgãos do governo federal. Esse movimento cresceu significativamente, no bojo da luta política por políticas de ação afirmativa no Brasil.

No âmbito da educação, a implementação de políticas de ações afirmativas e culturais especiais e a política de cotas raciais nas universidades provocaram, e ainda provocam, acaloradas discussões. Os eixos de luta do movimento negro em pauta para o campo educacional não foram novidade no cenário de implementação dessas políticas⁵⁷. Alguns estudos (LIMA, 2009; NUNES, 2007; SOUZA, 2008; ONASAYO, 2008) destacam a importância das lutas destes movimentos para a implementação de ações afirmativas para o campo educacional, particularmente a partir da Lei 10.639/2003. A preocupação dos movimentos com a inclusão do “negro” no ensino formal data do início 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 paulista⁵⁸ 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

⁵⁶ A Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorreu em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. No Brasil, foi realizada a I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância no Rio de Janeiro, no período de 6 a 8 de julho de 2001 no processo de preparação para a Conferência Internacional.

⁵⁷ No bojo da aprovação da Lei n. 10.639, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) vinculada ao Ministério da Educação, que envolve, entre outros temas, a educação de jovens e adultos, e a diversidade étnico-racial, que representa um marco em meio a políticas de ações afirmativas, para uma mudança no que diz respeito à educação básica.

⁵⁸ 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.

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 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. A Lei 10.639 de 2003, sancionada pelo presidente Lula, tornando obrigatório o ensino da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos de educação básica⁵⁹ configurou-se como mais um desafio para a escola e para a produção curricular de um modo geral. Assim, posso dizer que a lei provocou uma mobilização social, principalmente pelo seu caráter obrigatório, como parte integrante do currículo.

Desta forma, considero que analisar as configurações narrativas, expressas nos textos produzidos pelo movimento negro nos últimos anos, possa elucidar algumas questões levantadas na pesquisa em relação aos sentidos de negro que circulam nas aulas de história, foco da minha pesquisa de campo realizada neste estudo. Ao apostar no “jogo político” (MOUFFE, 2001) de diferentes grupos em disputa, que em variados contextos sociais travaram lutas hegemônicas por fixação de sentidos de negro, invisto na possibilidade de perceber o “social” como um

⁵⁹ Esta lei sofreu alterações em 2008 quando a Lei 11.645 adicionou a cultura indígena estabelecendo a obrigatoriedade da introdução da “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

sistema de diferenciações permanentes e indefinidas no campo da discursividade. Assim, interessa perceber os elementos que, uma vez estancados por articulações hegemônicas provisórias fecham seu campo discursivo, atribuindo sentidos de negro e raça associados a uma “raiz essencial” que contribui para o fechamento, ainda que provisório, de uma identidade comum.

Com efeito, não tenho a intenção de trazer para esta seção a história do Movimento Negro no Brasil, tampouco apontar as influências desses embates para o campo educacional, tarefa já realizada por alguns historiadores e educadores⁶⁰. O objetivo é perceber os diferentes fluxos culturais que se fixam em torno dos processos de significação/identificação desses grupos, a partir da análise de depoimentos e documentos produzidos pelo próprio movimento e sua relação com os outros campos de discursividade em pauta nesta tese.

Para o recorte realizado a seguir, foram selecionados seis documentos e dois depoimentos de militantes do movimento negro (ALBERTI e PEREIRA, 2007)⁶¹, que traduzem importantes períodos da história deste movimento no Brasil, tanto no seu momento de afirmação, como no momento de sua consolidação e legitimação pela sociedade, após a abertura política nos anos 1970/1980. Vale reforçar que eles foram considerados como “marcos importantes” do ponto de vista dos pesquisadores (PEREIRA, 2010; SANTOS, 2007) e pelos próprios integrantes do movimento como destaque a seguir.

Para Oliveira Silveira, fundador do Grupo Palmares e depoente no livro *Histórias do Movimento Negro no Brasil, 1971*, pode ser considerado o marco para o “período contemporâneo das lutas negras no Brasil” (p. 270), principalmente pela consagração da data de 20 de novembro na luta contra o racismo. Para este militante, o movimento

(...) têm três divisões: de 1971 a 1978, que eu chamo de “virada histórica”; de 1978 a 1988, que é uma fase de organização do movimento, em que surgem novas entidades, tem os protestos, as denúncias (...) A Constituição é também um marco, porque nós passamos a viver um novo período, uma fase de conquistas, de obtenção de retornos. (...) Finalmente no último período de 1988 para cá, temos que considerar, por exemplo, na área educacional, em que nós temos um avanço muito grande.

⁶⁰ NUNES, 2007; SOUZA, 2008; ONASAYO, 2008.

⁶¹ Depoimentos extraídos do livro *Histórias do Movimento Negro no Brasil* que reúne depoimentos de militantes do MNU, organizado por VERENA e PEREIRA pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e que se configura como importante fonte oral para estudos deste período.

A divisão linear de tempo é aqui considerada como marco de alguns fatos que ele considera “históricos”, como a institucionalização do movimento, a participação na elaboração da Carta Constitucional e sua atuação na área educacional após 1988.

Em outra passagem do mesmo livro, Flavio Jorge Rodrigues da Silva, diretor da Fundação Perseu Abramo, em seu depoimento, explica a importância das datas marcantes para a definição dos “momentos importantes”:

O movimento negro, se vocês perceberem, é sempre pautado por datas: tem a luta abolicionista, depois você tem a Frente Negra, depois você tem o MNU, são sempre datas. Em 1995, os trezentos anos da morte de Zumbi, foi um momento chave para nós também. (ALBERTI e PEREIRA, 2007, p. 196).

Para o depoente, as datas marcantes e de grande mobilização para o Movimento Negro estão associadas às comemorações de fatos passados relacionados à luta dos afro-brasileiros pela liberdade. Para ele, estas “datas marcantes”, ao evocarem o passado, produziram importantes manifestações para o movimento como um todo.

Em consonância com as “datas marcantes”, selecionei fragmentos dos documentos e/ou depoimentos⁶² referentes aos eventos em questão. Eles estão organizados em três eixos temporais:

1. Fundação do MNU (1978): Carta convocatória para o ato público contra o racismo, Carta aberta à população e Carta de princípios do MNU;
2. Centenário da Abolição e a Elaboração da nova Constituição (1988): Depoimentos de dois militantes (Frei David e Milton Barbosa) sobre a “farsa da abolição” e sobre a mobilização para a participação do “negro na Constituinte”;
3. 300 anos da morte de Zumbi de Palmares (1995): carta entregue ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso após a Marcha Zumbi dos Palmares “Por uma política nacional”.

⁶² Os depoimentos e documentos na íntegra encontram-se em Anexos no final deste estudo.

3.1.1. Afrodescendência, afrobrasilidade: políticas de autenticidade em meio a processos de hibridização na criação do MNU⁶³

Tudo aquilo que nós negros sentimos em relação à violência do racismo, à violência da escravidão, tudo isso que nós sentimos não trafega na literatura, porque o branco só pode ver o negro por fora. O branco não pode ver o negro por dentro para ter essa empatia capaz de se colocar no lugar de negro. Determinados sentimentos, determinadas simbologias são muito particulares. Você precisa ter passado determinadas coisas para você perceber e ser capaz de traduzir isso em palavras.(...) Tudo isso são questões muito pessoais de negros, são questões muito íntimas, que um branco, para traduzir em palavras, em arte, ele precisa ter uma empatia muito profunda, uma empatia muito especial, muito fina. (Depoimento de Luiz Silva, ALBERTI e PEREIRA, 2007, p. 241)

Ao trazer, nesta seção, como corpo de análise, depoimentos e documentos do movimento negro contemporâneo para estudo a partir de uma chave de leitura pós-estruturalista, meu propósito é perceber como ocorrem os processos de significação/identificação nesse contexto discursivo “nós negros” e “eles brancos”, como bem expressa o depoente na abertura da seção. A fixação de sentidos de negro em oposição ao de branco: branco incapaz “de se colocar no lugar de negro” ou “questões muito pessoais de negro”, não deixam de ser estratégias discursivas pro meio das quais são produzidas identidade e diferença.

Ora, se considerarmos que identidade e diferença estão em uma relação de extrema dependência, e que “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em relação com as afirmações sobre a identidade” (SILVA, 2000, p. 31), e que, acima de tudo, ambas são criações discursivas, pode-se concluir que tanto uma quanto a outra são, contingencialmente, produzidas implicando esse fazer na mobilização de atos linguísticos. Trata-se assim de se considerar a identidade, ou o processo de identificação em uma perspectiva não essencialista como um terreno contingente e precário, numa ordem discursiva.

Concordo com HALL (2000) quando afirma que “esta concepção *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história”. (2000, p. 108, grifo do autor) Há de se considerar os embates políticos em uma determinada rede social. Reforçando esta demanda, o autor sustenta que, “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e

⁶³Na época de sua fundação, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi denominado MNUCDR conforme proposta aprovada em sua primeira assembléia em 23 de julho de 1978.

não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (2000, p. 109), conforme a epígrafe com que iniciei o primeiro capítulo.

No caso deste estudo, as identidades negras “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder” (idem, p. 109) e não podem deixar de serem pensadas em relação a uma cadeia de significação que caracterizam o “não negro” e que permite, a partir das lutas hegemônicas em torno de sua significação, que alguns sentidos sejam fixados em detrimento de outros, configurando-se “mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica (...)” (idem, p. 109) deixando, à mostra, as relações de poder que atravessam estas disputas. Assim, a discussão do político da teoria do discurso de LACLAU e MOUFFE (2004) nos instiga a pensar o caráter político das lutas hegemônicas identitárias, em foco neste capítulo, assim como sua repercussão na reformulação das políticas curriculares no Brasil.

Para este plano de análise, foram selecionados três documentos de referência para o período de fundação do Movimento Negro Unificado em junho de 1978, a saber: *Carta Convocatória para o ato público contra o racismo*, *Carta aberta à população* e *Carta de princípios do MNU*. Apostando que os processos de significação/identificação ocorrem em um sistema discursivo específico, cujas fronteiras são fixadas em meio aos jogos da linguagem, considero importante para a análise situar o momento histórico no qual emergem essas demandas identitárias no cenário político nacional.

Nos finais da década de 1970, ainda sob a opressão da ditadura militar, grupos de vários estados se rearticularam a outros movimentos que se engajavam na luta contra a ditadura militar. A intenção desse movimento era criar uma articulação com o cunho mais político na luta contra o racismo, a qual reuniria entidades engajadas, em âmbito nacional. Apesar da sobrevivência do regime de exceção, o momento era de efervescência política. A possibilidade de criação de novos partidos políticos, o crescimento da luta sindical, a luta das mulheres, a luta pelos direitos humanos e a luta pela anistia ampla, geral e irrestrita faziam coro, naquele momento, com a luta antirracista pelo fim da ditadura militar. Nestas circunstâncias, entidades negras inseriram-se na luta pela liberdade e democracia no país.

Elas compreendem a necessidade de criarem uma organização de caráter mais político contra o racismo, isto é, que denunciasses tenazmente o racismo e suas consequências perversas para os afro-brasileiros, e, além disso, que apresentasse propostas antirracistas à sociedade brasileira. (SANTOS, 2007, p. 118)

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. (...) É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte movimento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. (“Carta aberta à população” – 7 de julho de 1978)

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”. A própria denominação do movimento é alterada, deixando à mostra sua tendência à autenticidade.

Segundo PEREIRA (2010):

Após a realização do ato público e a constatação da repercussão alcançada pelo então Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, foi realizada uma reunião com as lideranças daquele processo, também em São Paulo, no dia 23 de julho. Nesta reunião a palavra “negro” foi inserida, dando nova feição ao agora chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Essa mudança foi importante, na medida em que alterou a visão inicial do movimento, que teve a participação de judeus e estava aberto para uma possível colaboração de movimentos indígenas, embora não houvesse nenhum indígena participando naquele momento. Com a inserção da palavra “negro”, ao invés da construção de uma frente ampla reunindo todos os “discriminados” – como queriam algumas das lideranças no processo –, optou-se por se criar ali uma organização que reunisse somente as entidades e grupos de negros que já estavam surgindo pelo Brasil naquele momento. (p. 193)

Assim, essa cadeia de equivalência entre diferentes unidades diferenciais – judeu, indígena – em torno do sentido de preconceito racial encontra no significante *raça negra* o ponto nodal em torno do qual se articulam as diferentes demandas dos “discriminados”. Na superfície textual dos documentos analisados, perpassa a necessidade de afirmação do movimento negro no momento de sua

institucionalização como um movimento “de negro”, e não de “judeu”, de “índio”, de “nordestino” entre outros significantes que são reconfigurados, provisoriamente, como seu exterior constitutivo.

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”,

Em um trecho da Carta convocatória para o ato público contra o racismo, a disputa por sentidos hegemônicos é evidenciada:

Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de junho, resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a *Comunidade Afro-Brasileira* contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida. Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano. (...)
Fazemos um convite especial a todas as entidades negras do país, a ampliarem nosso movimento. As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro. Carta convocatória para o ato público contra o racismo. (grifo da autora)

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. Assim, como sugere LACLAU (1996), a cadeia de equivalência estará sempre aberta, pois o universal está sempre em disputa. Percebe-se nesse movimento a mobilização de expressões como “comunidade negra”, “povo negro”, “entidades negras”, “comunidade afro-brasileira”, “alma do homem negro” presentes nas superfícies textuais analisadas. Ainda em outro trecho da carta de princípios esta disputa também é materializada:

E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

- nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós
- queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem
- como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

(Carta de princípios)

No fragmento acima, no processo de produção de identificação em voga neste contexto discursivo, prevalece uma relação de distanciamento entre “nós”, integrantes do movimento negro, e “todos”, que pode ser ressignificado como os outros grupos da sociedade brasileira. O “todos” pode ter sido empregado aqui como o todo, o qual o “nós” esteja inserido. Ao tentar demarcar as fronteiras, entre os significantes “nós” e “todos”, afirma-se mais uma vez uma posição predominante, mesmo que provisoriamente, do primeiro sobre o segundo termo.

3.1.2. “Ouvi o clamor do povo negro”: o centenário da Abolição e a participação na Constituinte

Neste segundo plano de análise, marcado pelas comemorações do centenário da Abolição e pela iminência da elaboração da Carta constitucional no Brasil, trago dois depoimentos de militantes do Movimento Negro que vivenciaram a experiência de participação nesses espaços. Cabe ressaltar que as comemorações do centenário da Abolição não foram iniciativas lideradas por entidades negras. Partiram, outrossim, das esferas do poder público, tendo a Rede Globo como grande aliada na realização e divulgação. A tendência destes eventos era glamorizar a abolição da escravatura com a centralidade no ato da princesa Isabel.

A luta política empreendida pelo Movimento Negro nesse momento visava dar maior visibilidade ao movimento: depoimentos sobre a “farsa da Abolição” nas comemorações do centenário da Abolição e sobre a participação do “negro na Constituição” são casos exemplares. A participação do Movimento no evento comemorativo da Abolição não se deu no plano da organização, mas sim como uma manifestação de denúncia sobre o encaminhamento do ato.

Na cartilha, nós estávamos propondo derrubar todos os falsos heróis. E elencávamos como um dos principais falsos heróis do Brasil o Duque de Caxias. E propúnhamos, portanto, derrubar todas as estátuas do Caxias do Brasil e colocar no lugar Zumbi dos Palmares. (Frei David, ALBERTI e PEREIRA, p. 241)

No fragmento discursivo acima, a luta hegemônica em torno da representação do que é “legítimo” para vir a ser considerado como o herói brasileiro aponta para uma relação a qual LACLAU (2001) denomina de antagônica, e que se investe de um desejo de verdade ao se contrapor aos heróis do Brasil em uma cadeia equivalencial em que o herói verdadeiro fixa sentidos em relação ao “falso”, “anônimo”, entre outras denominações. Nesse caso, a produção de narrativas subversivas, mobilizadas como estratégias culturais, aponta a presença de vestígios possíveis de serem associadas às demandas do presente dessa identidade, consubstanciada na figura de Zumbi dos Palmares.

Em outro trecho do depoimento, o militante aciona esse acontecimento do passado para explicar a tensão das demandas do presente:

Acho que esse incidente da cartilha foi fundamental para dar amplitude à questão do negro no Brasil. O confronto do Exército foi fantástico para melhorar o debate ali. Ou melhor, o uso do confronto foi eficiente para levantar o tema negro naquela fase. Comparo a força do incidente com a força que temos hoje com a luta das cotas, Para mim, a luta das cotas está trazendo à tona o tema negro com muita firmeza e vigor, tal qual trouxe, em contextos e realidades diferentes, a questão dos heróis negros a partir do confronto com Duque de Caxias em 1988. Ali, deu um novo impulso para a questão do negro, e aqui, cota, novo impulso à questão do negro, porque está mexendo os quatro cantos do Brasil (Idem)

No trecho acima, as lógicas de equivalência e diferença que caracterizam os processos de significação mobilizam noções de temporalidade que se fundem no presente do militante narrador, apagando a distância entre passado-presente, em uma relação com o passado que Ricoeur nomeia sob o “signo do mesmo” (RICOEUR, 1994). Assim, a diferença deixa de ser diferença ao se eternizar no presente, em uma lógica de equivalência que se articula no e com o tempo.

Nós fizemos a Convenção Nacional do Negro, em Brasília, em 1986, preocupados com a Constituinte.(...) Eu fui o presidente de honra, porque quem presidiu a mesa foi o Hédio Silva Júnior.(...) O Hédio presidiu muito bem, mas estava sofrendo um bombardeio do caramba. Aí eu chamei a Luíza Júnior, uma negona poderosa, e falei: 'Você pega aquela mesa lá no grito e bota ordem na casa.' Ela sentou do lado do Hédio e, de lá de cima, ela berrava no ouvido dos negões lá em baixo, aí conseguiu sair coisa naquela Convenção. Mas foi interessante. Em dois pontos fundamentais eram justamente a criminalização do racismo e o Artigo 68 sobre os remanescentes de quilombos. (...) Mas eu acho que, de muita importância, foram essas duas propostas, que depois foram encaminhadas, uma pelo Caó, a outra pela Benedita, se eu não me engano (Milton Barbosa, ALBERTI e PEREIRA, p. 240)

A participação do Movimento na fase de elaboração da Carta Constitucional em 1988 representa, inicialmente, a expressão da vontade de uma particularidade para se tornar universal nessa cadeia de equivalência. Nesse caso: “A possibilidade de uma ação deve ser entendida em um sentido relacional: uma identidade busca impor suas vontades na concorrência com outras, visando com isso universalizar seus conteúdos particulares.” (MENDONÇA, 2002, p.62)

Nesse processo, diante da complexidade do social, as tentativas de fechamento completo de sentidos são sempre precárias. Nada pode garantir que os fluxos de sentidos de verdade sejam universalizados completamente, pois se pode considerar que uma totalidade estruturada relacional seja resultado de uma prática articulatória que organiza e constitui as relações sociais (LACLAU e MOUFFE, 2004) que têm como base as relações de poder. No caso da aplicação da Lei para as práticas racistas, ou ainda, a inclusão na Lei da política de reparação em relação aos remanescentes de quilombos, entendo que há um avanço no que tange aos direitos identitários dos grupos em disputa, mas há de se considerar que os conflitos e a luta não estão definitivamente solucionados, no caso da impossibilidade de concretização do direito enunciado (MENDONÇA, 2002).

Não basta enunciar o racismo como crime, se não houver uma permanente vigilância sobre o cumprimento da Lei. A mobilização dos grupos sociais para a realização efetiva dos direitos conquistados deve ser permanente, visto a possibilidade de outros discursos identitários alcançarem hegemonia nessa disputa política. Aí reside o caráter incompleto e precário da empreitada. Assim, a disputa pelo reconhecimento identitário de “negros” em relação aos brancos, ou, ainda, a luta do particular para se tornar universal, vai além do antagonismo, que, segundo CHANTAL MOUFFE (2000), representaria a superação de um discurso pelo outro. Trata-se de trazer o agonismo como possibilidade, pois, nos discursos agônicos, apesar da disputa entre diferentes formações discursivas, existe um universal mínimo entre eles, que é o reconhecimento da legitimidade do discurso concorrente e da aceitação da disputa política pelos grupos, definindo então um espaço democrático pluralista.

3.1.3. Sobre os 300 anos sem Zumbi dos Palmares: a negociação agonística em espaços institucionalizados

A instituição de Zumbi como herói não apenas nacional, mas das Américas e do mundo livre, não resulta da produção de historiadores ou da “boa vontade” do Estado. É conquista de uma legião de militantes, muitos dos quais anônimos, que souberam com determinação e garra reatar o fio histórico da resistência negra no Continente, principalmente no Brasil. (Carta ao Pres. Fernando Henrique. 1995 p. 4)

Ao trazer os “marcos importantes” para a história do movimento negro, os militantes operam com a ideia de “jogos do tempo”, no qual o presente inclui em sua identidade as dimensões do passado e do futuro, ou seja, o tempo de experiência e o horizonte de expectativa (REIS, 2003). 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. Concordando com HALL (2003), reforço que qualquer sentido de comunidade ou de identidade, e a ação política dele decorrente, é irrealizável. Mas, segundo o autor, ainda que incompletos, são necessários, visto que, sem um fechamento, mesmo que temporário, é impossível significar e agir.

No trecho da carta entregue ao então presidente Fernando Henrique⁶⁴, em 1995, a educação da “criança negra” merece destaque:

⁶⁴ 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. O documento divide-se em duas partes: Diagnóstico: condições atuais do negro na escola, no mercado de trabalho, saúde, violência e relações exteriores; e Programa de superação do racismo: democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra. Ver documento na íntegra em Anexos.

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 institucionais. É também na década de 1990 que os debates em torno das reformulações curriculares no Brasil⁶⁵ 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.

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

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

As narrativas dos “subalternizados” revelam o sentido de uma negociação agonística, à medida que não se trata de substituir uma agenda política por outra, mas sim subverter a agenda que não prioriza os grupos em questão. Assim, considero que os discursos dos fragmentos textuais, aqui em destaque, possam

⁶⁵ Vale lembrar que a elaboração dos PCN e da LBDEN data dessa década.

contribuir para futuras análises que desenvolverei mais adiante no campo de pesquisa empírica.

O estudo das 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.

3.2. A escrita escolar da história da África e dos Afro-brasileiros: leis, resoluções e pareceres como espaços enunciativos de discursos híbridos

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo, tudo vaza e escapa⁶⁶ (ALVES, 2010)

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, alterando o artigo 26 da LDBEN. A Lei estabeleceu em 2004 as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Em 2008, a Lei 11.645 alterou a anterior ao incluir no mesmo artigo da LDBEN o texto “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Em 2010, as resoluções CNE/CEB de números 4 e 7 reafirmaram a legitimidade dos “conteúdos programáticos” referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros referenciados pelas leis anteriores. Dito isto, e, em meio às disputas por sentidos de negro nos processos de significação nos currículos escolares, cabe situar o debate acerca das políticas de currículo, que são permeadas por relações de poder quando se trata de pensar o processo de seleção, organização e consumo dos conteúdos escolares. Assim, na perspectiva que privilegio na tese, pensar o currículo como “um território de multiplicidades de todos os tipos”, em que apesar da vontade de regulação dos

⁶⁶ Em uma comparação do seu trabalho com o de Foucault, Deleuze disse: “O problema, para a sociedade, é o de parar de vazar. Michel [Foucault] se admirava de que, apesar de todos os poderes, de toda a dissimulação e hipocrisia desses poderes, nós ainda conseguimos resistir. Eu, ao contrário, admiro-me de que, ainda que tudo vaze, o governo consiga tapar o vazamento.” (Deleuze, 2002, p.74 citado por Jódar e Gómez, 2002, p.32).

poderes “tudo vaza e escapa”, como nos instiga a epígrafe desta seção, não é um desafio tão fácil de enfrentar.

A obrigatoriedade do ensino de história da África trazida pela citada Lei trouxe à tona uma mobilização do campo educacional, fazendo emergir diferentes tensões e problemáticas afetando a sociedade como um todo. Tanto o ensino básico quanto o ensino superior foram mobilizados em busca de novas políticas educacionais mais condizentes com as demandas atuais. Apesar de sua implementação ser fruto de pressões exercidas pelos movimentos sociais nas últimas décadas do século passado, a preocupação com a escolarização desses grupos e da inclusão de conteúdos dessa natureza remonta ao início do século passado⁶⁷. Algumas instituições de ensino superior também se mobilizaram nesse sentido, oferecendo cursos em nível de pós-graduação⁶⁸. O currículo escolar, visto então como um terreno fértil para a proliferação das demandas do nosso tempo, configurou-se como palco de lutas hegemônicas que refletiram, nas práticas articulatórias mobilizadas pelos agentes que mobilizaram sentidos de saberes escolares, temporais e identitários.

Em meio a essas tensões, um eixo de questionamentos se apresenta como desafio para a escola e para o currículo de História: Que saberes de referência são mobilizados para tornar a história da Cultura Africana e Afro-brasileira ensináveis? No caso específico da produção desse conhecimento histórico escolar, como se situa a produção acadêmica uma vez que, nesse caso, ela não se constituiu inicialmente como campo de referência? Quais as matrizes historiográficas acionadas para a escrita da história da África e dos afro-brasileiros? Com a escola pública e as universidades mobilizadas para a incorporação deste conhecimento histórico, quais são os fluxos de sentidos de “negro” que são mobilizados, visando assegurar a legitimidade como tal? Como equalizar a crítica antiessencialista no que tange ao ensino da cultura negra e indígena e sua introdução como conteúdo a ser incluído objetivamente em meio a outros conteúdos?

Assim, como anunciei no início do capítulo, tendo como base documentos como leis, resoluções e diretrizes, que, como uma ação da noosfera, foram

⁶⁷ As reivindicações sociais do movimento negro apontaram desde a primeira metade do século XX para a importância do campo educacional para a afirmação de suas lutas, como mencionei na seção anterior.

⁶⁸ Como exemplo dessa iniciativa, destaca-se o curso de História da África do Centro de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Cândido Mendes.

elaborados para a implementação desses conteúdos escolares, problematizo essas ações como políticas de currículo em meio às teorias curriculares em nosso presente. Busco analisar as estratégias discursivas para a enunciação das demandas dos grupos afrodescendentes por uma agência que busca afirmar uma identidade negra fixada por reivindicações essencialistas norteadas por um passado comum a fim de desestabilizar os outros discursos essencialistas hegemônicos nesses horizontes textuais.

Apostando, como sinalizei no início da tese, em uma perspectiva de análise pós-estruturalista e balizada também pelas contribuições dos Estudos Culturais, o currículo como um discurso “enviesado” pode ser entendido e problematizado como uma narrativa que produz significados em disputa no meio político. No caso dos contextos discursivos em pauta nesta seção, estão permeados por narrativas étnico-raciais e narrativas nacionais. Tais narrativas podem prestar-se a evocar os mitos da origem nacional/racial que legitimem o poder dos grupos raciais ditos subalternizados, em detrimento dos grupos raciais considerados hegemônicos na sociedade.

Nesse sentido, as narrativas identitárias constituem-se como práticas discursivas poderosas, uma vez que o conhecimento incorporado, pelo e no currículo acerca das reivindicações desses grupos, está associado ao processo de significação e identificação produzidos pelos/as estudantes afetados pelo currículo de História. Todavia, há que se ressaltar que o trabalho de significação/identificação pela fixação de sentidos de negro no currículo escolar tem o caráter contingencial, pois os significados “transportados” por essas narrativas curriculares não são, definitivamente, fixos. As identidades são constituídas e significadas tanto quanto são questionadas, contestadas e disputadas em meio à complexidade do social. No recorte privilegiado para a tese, são infinitas as questões que envolvem a elaboração das narrativas históricas escolares,

(...) são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. (LOPES, 2006, p. 25)

No artigo citado, a autora questiona a concepção de que o Estado centralmente produz políticas de currículo e defende o papel das comunidades

epistêmicas na circulação de discursos que produzem essas políticas. Além das comunidades epistêmicas: “O movimento didático mobiliza sujeitos que atuam, fora da escola, em espaços institucionais de decisões e controle onde são produzidas políticas de currículo.” (MORAES, 2012). No caso das lutas pelas narrativas de negro nos currículos escolares, os movimentos sociais ocupam um lugar igualmente importante.

No bojo dessas considerações, em torno do processo de didatização de saberes, é possível pensar, à luz da epistemologia social escolar, as lutas pelas narrativas mestras da história ensinada com o foco na história dos afro-brasileiros e nas “raízes” africanas. Neste caso específico, em que leis e resoluções foram acionadas no trabalho de seleção do conhecimento escolar, o conceito de noosfera desenvolvido por Chevallard, em sua teoria da transposição didática, abordado no capítulo II, reafirma sua pertinência.

Esta instância de didatização, lócus de conflito e de negociação se situa no plano do trabalho externo de transposição didática. De acordo com Gabriel, “a noosfera é o lugar por excelência, onde se buscam soluções para equacionar a tensão entre a necessidade de adequação interna e compatibilidade externa, inerente ao sistema de saberes, capaz de assegurar a especificidade do saber escolar” (2003, p. 184).

Considero, nesta pesquisa, que o trabalho de transposição didática, apesar de permanente, acelera-se e intensifica-se no momento da transposição em que estão em jogo as disputas pela legitimação dos saberes escolares associados ao ensino de história da África e dos afro-brasileiros. Nesse caso, a noosfera é o “filtro”, o centro operacional, que assume a responsabilidade de estabelecer a compatibilidade entre a escola e os saberes de referência, aqui designados pelo apelo do próprio movimento social. Ao mesmo tempo, 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.

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.

A disciplina escolar História constitui-se como alvo de disputas por sentidos, no âmbito da noosfera. Ela mobiliza também lutas que extrapolam o campo acadêmico, possuindo imbricações com questões políticas e sociais mais amplas. 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, em meio ao incontornável processo de transposição didática.

Assim, apresento a problematização em dois planos: Em um primeiro bloco, analiso trechos das leis e resoluções que garantiram a implementação dos conteúdos históricos em debate na seção, procurando perceber como os sentidos de negro foram, aos poucos, sendo reafirmados pelas ditas portarias e resoluções. Em um segundo bloco, trago trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para pensar os fluxos identitários mobilizados nessa proposta de orientação curricular, permeados por sentidos de passados e futuros.

Abaixo, reproduzo os artigos 26 e 26A da Lei 9.394/96 original e suas alterações após as leis 10.639/2003 e 11645/2008, seguido do artigo 79-B acrescido na Lei de 2003⁶⁹:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. ([Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010](#))

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

⁶⁹ Os artigos vetados estão riscados, tendo os parágrafos com nova redação logo abaixo.

§ 3º-A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. ~~(Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: ~~(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; ~~(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

II – maior de trinta anos de idade; ~~(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; ~~(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

IV – amparado pelo ~~Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;~~ ~~(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

V – ~~(VETADO)~~ ~~(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

VI – que tenha prole. ~~(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. ~~(Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)~~

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. ~~(Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. ~~(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

§ 1º-O conteúdo programático a que se refere o **caput**-deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. ~~(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

§ 2º-Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas

áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

§ 3º ~~(VETADO)~~ [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\)](#).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\)](#).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\)](#).

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Os artigos da Lei 9.394/96, acima relacionados, como superfície textual, podem ser percebidos como resultado de lutas políticas em que as disputas pelas memórias e identidades, no âmbito da história como objeto de ensino, buscam validar e legitimar os conhecimentos como escolares. As alterações e transformações sofridas pelos parágrafos dos artigos da lei podem ser lidas em dois planos: como um processo de reelaboração didática em que esses conteúdos são “adaptados” no processo de transposição didática, ou ainda como um processo de significação/identificação inerente aos conteúdos históricos, quer como objeto de pesquisa, quer como objeto de ensino. No caso dos conteúdos validados a partir desses instrumentos normativos, comparando-se o artigo 26 original, com o artigo 26 A (incluído pela Lei 10.639/2003), pode-se afirmar que no primeiro, em seu parágrafo 4º, fluxos de sentido da formação do Estado nacional, tradicionalmente atribuída às matrizes indígena, africana e europeia posicionam-se, supostamente, em equilíbrio. Entretanto, o acréscimo do artigo 26 A, incluindo os conteúdos programáticos referentes às duas primeiras matrizes asseguradas por Lei, deixa implícita a ideia de que as narrativas mestras eurocêntricas exerciam, até então, uma hegemonia em relação às outras duas. A ideia das três raças constitutivas da identidade nacional pressupõe a existência de uma cultura brasileira mestiça, sem conflitos ou

hierarquias. Dito dessa forma, haveria uma convivência harmoniosa “entre” as culturas, o que encobriria os silêncios sobre a desigualdade e a discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar.

Nestes trechos, os conteúdos de história e cultura desses grupos “subalternizados” (BHABHA, 1998), em meio a uma política curricular de enunciação de demandas historicamente reivindicadas pelos próprios grupos culturais, são assegurados e legitimados nessa esfera de “problematização”, a noosfera.

Nas duas resoluções abaixo, parece-me que o esforço em reafirmar os fluxos de sentido das culturas negra e indígena é assegurado ao legitimar e reafirmar as duas Leis que incluíram os conteúdos.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

Art. 15- § 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

A primeira resolução de 2010, ao enfatizar o estudo da *História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena* na letra c, sobre a realidade “social e política” que integram a base nacional curricular, valoriza e legitima esse saber como escolar, atribuindo-lhe um lugar de destaque em relação à História das Culturas não Afro-brasileiras e não indígenas.

A segunda resolução de 2010 reafirma o 4º parágrafo do artigo 26 original da LDBEN e, em seu parágrafo 3º, retoma a temática da cultura Afro-brasileira e indígena fazendo alusão ao caráter obrigatório das duas Leis. Acentua também que a inclusão desses conteúdos amplia o leque cultural de “toda a população escolar”.

Assim, ao incluir como obrigatório o estudo das culturas indígenas nos currículos escolares, é possível perceber que as demandas dos povos indígenas e do movimento negro foram articuladas e autorizadas pela força de uma lei como demandas equivalentes. Ao analisar tais mudanças normativas, tanto nos trechos dos documentos acima mencionados, como no texto do parecer que explorarei a seguir, reforço que essas narrativas constituem-se como processo de reelaboração dos saberes a serem ensinados que ocorrem no âmbito da noosfera. Percebe-se, diante dos reajustes e reelaborações do texto do saber que nos interessa para essa pesquisa, que as mudanças normativas assumiram proporções mais amplas e institucionais. Com efeito, a partir desses documentos, torna-se possível apreender o movimento da transposição com maior intensidade, de forma normativa, no nível da noosfera.

Segundo CHEVALLARD (2009), esse trabalho de transposição torna-se mais intenso em momentos de crises disciplinares, quando novos “fluxos de saberes” são indispensáveis. Esse trabalho de transposição tem continuidade na medida em que é acolhido na esfera do ensino propriamente dita. No caso dos conteúdos em foco na seção, essa “crise disciplinar” da história ensinada ocorre em razão da inadequação dos conteúdos atuais, norteados por uma matriz europeia, frente às demandas sociais do presente. A entrada das narrativas históricas dos grupos “subalternizados” nas narrativas da História do Brasil exigiu um trabalho mais intensivo da noosfera. Desse modo, essas “alterações” curriculares nos pareceres e resoluções visam justamente oferecer subsídios para superar a crise do ensino vivida no cotidiano escolar na atualidade, oferecendo aos professores um melhor texto de saber, mais atualizado com as questões do nosso tempo. É nessa perspectiva que as reformas curriculares tendem a selecionar, absorver e reelaborar

os saberes produzidos nas esferas de produção com o intuito de oferecer e legitimar o que pode ser dito e oferecido na forma de “saber a ensinar”. (GABRIEL, 2003, p. 191).

No caso da reforma curricular que trata da inclusão dos conteúdos relativos à história da África e dos Afro-Brasileiros nos currículos escolares, emerge em meio a uma crise deflagrada no ensino de História, no período aqui considerado, o que pode ser entendida como uma crise de hegemonia na formação discursiva da matriz da historiografia escolar.

Neste bloco, analiso, a partir das problematizações aqui expostas, as narrativas do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira⁷⁰ que considero férteis para o debate em torno dos processos de identificação e produção da diferença como proposta desse estudo. Entendo o texto das Diretrizes como um documento que traduz o trabalho da transposição didática da noosfera, como espaço enunciativo de discursos híbridos. Isto me permite identificar sentidos de “negro”, expressos nas diferentes matrizes historiográficas, em disputa no texto privilegiado, assim como nos 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. A Lei, apesar de não ser a primeira ação implementada neste sentido⁷¹, trouxe à tona vários questionamentos, colocando em xeque o currículo de História nos diferentes níveis de ensino e a formação dos profissionais que atuam na área. A elaboração das Diretrizes constituiu-se uma importante estratégia pedagógica com o

⁷⁰ A resolução que resultou no parecer CNE/CP 03/2004 na qual foram instituídas as Diretrizes foi homologada pelo MEC em junho do mesmo ano. O parecer teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE.

⁷¹ 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 antirracista do movimento negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília/DF: Secad/MEC, 2005. p. 26-32).

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. A formulação do documento mobilizou lutas hegemônicas envolvendo vários agentes sociais e políticos pró ou contra as ações afirmativas e de direito à reparação. A polêmica que inicialmente estava sendo travada em torno das políticas de cotas na universidade estendeu-se ao ensino básico com a aprovação da Lei e do Parecer. O texto das Diretrizes foi alvo de críticas e controvérsias protagonizadas até mesmo por especialistas favoráveis à sua implementação. Como sublinha ABREU (2009, p.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’”. Segundo a autora, os críticos dessa vertente enfatizaram ainda o caráter revanchista do documento.

Nesse sentido, este texto, como orientação e texto curricular que circula na esfera escolar, configura-se como importante lócus de imbricação de discursos historiográficos e pedagógicos. Assim, reconheço a presença de diferentes narrativas que investem nos sentidos de raça, cultura e “negro”, que se articulam discursivamente, produzindo interlocuções de diferentes matrizes teóricas em contextos históricos particulares, mobilizando sentidos de passados e futuros.

Ao analisar os sentidos de “negro”, que circulam no texto, como as marcas discursivas das lutas hegemônicas travadas em torno do processo de significação/identificação, é possível identificar diferentes fluxos culturais em hibridação. O texto em foco revela a produção de discursos em disputa no campo do currículo que, para emergir, necessitam, ao mesmo tempo, se constituir em uma identidade e se diferenciar em relação a outras.

Sobre a finalidade e a elaboração desse texto curricular, vale destacar que 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. Vale lembrar que, como um elemento da noosfera, esse horizonte textual abarca o trabalho de transposição didática no exercício de transformação desse conhecimento como

objeto de ensino. 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)

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, 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 interferem 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 forma de autenticação (WOODWARD, 2004) que, em princípio, é feita por um grupo cultural em questão. No caso, vê-se o Movimento Negro operando com memórias resgatadas do passado que se hibridizam com novos fluxos que se articulam no presente. Isto implica não definir essa identidade pela sua positividade plena, mas sim pela incompletude. Assim, é possível perceber algumas estratégias culturais que envolvem lógicas temporais e identitárias em meio a lutas hegemônicas recontextualizadas nos textos curriculares.

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” em uma refiguração narrativa do movimento negro. Esse fluxo de sentidos 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. Nesse ponto, concordo com Hall quando afirma:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural, com o que é natural e biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado do seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela sua inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (2003, p.345)

Mesmo considerando como uma estratégia cultural legítima a autenticação do “negro”, na abordagem discursiva aqui privilegiada, considero pertinente as críticas que recaem sobre essa perspectiva essencialista, visto que alguns aspectos relativos aos processos de identificação e diferenciação poderiam ter sido abordados nessa esfera de problematização, nos currículos do ensino básico, tais como as trocas e os processos de hibridização das culturas e a possibilidade de culturas singulares afro-brasileiras.

É possível 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 ideia 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.

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)⁷² 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, nas quais é valorizada a figura do herói, do indivíduo, em detrimento dos coletivos sociais como força de transformação. Ao trazer de volta a história “exemplar”, registram-se fluxos de sentidos associados ao antigo regime de historicidade vinculado à *História Magistrae* na qual, o passado, como luz da verdade, serve como uma orientação para uma ação futura.

A valorização do passado é vista também a partir do 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). Nestes exemplos, os fluxos de sentido de temporalidade estão imbricados com a construção discursiva das marcas identitárias junto aos agentes sociais que atuam no ensino básico. O retorno às grandes civilizações africanas tem como referência os estudos das grandes civilizações europeias, tal como são formuladas as abordagens historiográficas tradicionalmente. Observando-se, nesse caso, diferentes discursos historiográficos recontextualizados e reatualizados no processo de produção dos textos didáticos.

Decerto, uma vez a história percebida como uma ciência social que mantém estreita relação com a memória, torna-se, o seu ensino, um locus de produção de diferentes marcas identitárias. Desse modo, as Diretrizes investem em fluxos

⁷² Nomes de afro-descendentes referenciados em algumas coleções didáticas: (o medalhista olímpico em salto triplo Ademar Ferreira da Silva (1927-2001); o engenheiro André Rebouças (1839-1899); a escritora Carolina de Jesus (1914-1977); o músico Cartola (1908-1980); o poeta Castro Alves (1847-1871); a ex-escrava Chica da Silva (1734-1796); a cantora e sambista Clementina de Jesus (1902-1987); a participante do levante escravo de 1814 Francisca (sem data de nascimento e morte); o ator Grande Otelo (1915-1993); o poeta Cruz e Souza (1862-1898); o escritor José do Patrocínio (1854-1905); a militante negra Lélia González (1935-1994); o romancista Lima Barreto (1881-1922); o poeta Luís Gama (1830-1822); a participante da Revolta dos Malês e da Sabinada Luísa Mahim (sem data de nascimento e morte); o escritor Machado de Assis (1839-1908); o arquiteto e escritor Manuel Querino (1851-1923); o geógrafo Milton Santos (1926-2001); o músico Pixinguinha (1897-1958); e o professor universitário Teodoro Sampaio (1885-1937) (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 134-146).

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). Esse movimento pode ser entendido como uma necessidade de rememoração, de conservação do passado que ocorre em meio à crise de regime moderno de historicidade, em que as tensões entre o campo de experiência e horizonte de expectativa intensificam-se.

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.

3.3. Os debates no campo acadêmico

Em tempos “pós”, em que as verdades únicas e absolutas perdem a força, em que novas leituras e significações de mundo emergem com mais energia, em que, no lugar do definitivo, se inscreve o contingente, em que a crítica ao essencialismo predomina, a disciplina História e, por tabela, seu ensino, também passa por novos questionamentos. Conhecer o diálogo que tem sido travado entre as questões teórico-metodológicas, potencializadas na análise sobre ensino/currículo e identidades nos últimos anos, apresenta-se como uma perspectiva fértil na construção do meu objeto de estudo. Considerando as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico, como enfrentar nesses tempos os fluxos de sentido como ciência que tem marcado a disciplina ultimamente? Como os novos

fluxos identitários têm sido tratados nas pesquisas, nesse campo de conhecimento, particularmente o escolar, em tempos de “crise de identidade”?

Com o intuito de trazer algumas reflexões sobre os questionamentos que se apresentam como desafios para o campo educacional, que venho apontando nesse capítulo, e que se constitui como uma demanda do nosso tempo, esta seção tem como objetivo analisar a forma como as pesquisas acadêmicas mais recentes vêm problematizando o currículo/ensino de História, ao incorporarem conteúdos que envolvem as questões étnico-raciais, tendo em vista que essa temática mobilizou na última década amplos setores sociais envolvidos na produção, no consumo e na circulação do conhecimento histórico escolar. Como mencionei no início do capítulo, interessa-me, ao considerar a complexidade do social, pensar de que forma diferentes esferas de problematização têm se mobilizado no sentido de avançar nos debates em torno dos processos de reelaboração didática, visto que, para ser reconhecido e legitimado, esse conhecimento investe em fluxos de sentidos de cientificidade, vindos da academia. E mesmo que o saber acadêmico não seja necessariamente anterior ao saber escolar, ainda assim seu reconhecimento passa pela academia.

Passa pela escola, na qual as lutas hegemônicas, a partir das reivindicações históricas de igualdade e de diferença oriundas de movimentos sociais, mobilizam diferentes contextos discursivos. Para dar conta dessas demandas, e, considerando seu papel, a ênfase no enfrentamento da questão do conhecimento escolar deve ser sustentada. Como pontuei no texto, as tensões que envolvem a busca de inteligibilidade do conhecimento histórico, quer como objeto de pesquisa, quer como objeto de ensino, podem ser expressas na busca de definições para termos como “objetividade” e “subjetividade”, aliadas às demandas do presente.

Assim, na confluência das duas áreas de conhecimento, o campo disciplinar – nesse caso a historiografia – e o campo da educação, importa, para esse estudo, problematizar a forma como o campo acadêmico tem se mobilizado para o enfrentamento da produção científica sobre os estudos de história da África e dos Afro-brasileiros nas últimas décadas. A análise dos contextos discursivos do campo acadêmico, particularmente, da História e da Educação, é significativo de ser explorado nesse quadro. Para tal, organizei a discussão considerando dois níveis de aprofundamento possíveis: um primeiro, como um investimento inicial, baseado em uma literatura especializada no campo da historiografia, procuro situar a produção

acadêmica no Brasil sobre a temática do “negro”, além de uma pesquisa das últimas teses e dissertações no Portal Capes, defendidas no campo da História acerca da história da África e dos Afro-brasileiros. No campo da História, traço um panorama dos estudos desse campo temático nos Anais da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) com o mesmo objetivo. Em um segundo nível de aprofundamento possível, exploro, com base em um mapeamento no Portal Capes e nos Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), as pesquisas, nesse campo, em ensino de História. Em seguida, faço um balanço das pesquisas da área do ensino de História nos Anais da ANPUH, pois considero que é o espaço de interlocução entre a Educação e a História. Finalmente, analiso como os fluxos de sentidos de negro perpassam algumas teses e dissertações no campo do ensino de História, que foram selecionados para este fim.

3.3.1. A historiografia e os discursos sobre “negro”

Em um primeiro plano, interessa-me traçar um breve panorama sobre a produção acadêmica voltada para a história da África, dos africanos e afrodescendentes, particularmente no que tange à produção e divulgação das pesquisas no país. A escrita da história da África e dos Afro-brasileiros tem mobilizado os meios acadêmicos nas últimas décadas. O investimento em estudos da África Subsaariana e sobre o negro no Brasil, realizado por intelectuais brasileiros, ocupou um espaço importante nas últimas produções acadêmicas. Não é por acaso que desde os anos 1980 assistimos a uma efervescência das pesquisas científicas no Brasil. A expansão dos cursos de pós-graduação contribuiu para a diversificação dos trabalhos acadêmicos.

A expansão intensa do ensino superior, da pós-graduação e a formação de quadros no exterior também são significativas na segunda metade dos anos 80 e início dos anos 90. O retorno destes quadros traz para as universidades, no final da década de 80 e durante a década de 90, contribuições que começam a produzir grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. (GATTI, 2001, p. 53)

Essas transformações foram visíveis, tanto no campo das pesquisas em educação como no âmbito das pesquisas históricas. No campo da História, os trabalhos avolumaram-se consideravelmente no período mencionado pela autora.

Ao analisar o campo da renovação historiográfica no Brasil nos anos 1980, é possível situá-la no bojo da abertura política, pós-ditadura militar, com predominância da escrita historiográfica de viés marxista e da história econômica dos anos 1970. Conceitos como “sentidos da colonização” e “modo de produção” (PRADO JR), a teoria da “dependência econômica” (FURTADO, NOVAES⁷³) foram categorias analíticas empregadas para a análise do escravismo colonial nesse sistema econômico. Evidencia-se,

(...) neste enfoque econômico, que o comércio de africanos teve extrema importância na organização da economia moderna, pois atuou em função da dinâmica da economia colonial, tanto para fornecer mão de obra como para obter lucros na lógica mercantil naquele momento. (COSTA, 2006, p.47)

Nessa perspectiva, houve outros estudos sobre o negro no Brasil, com destaque para os estudos da escola sociológica paulista. Florestan Fernandes⁷⁴ e Fernando Henrique Cardoso⁷⁵, em suas pesquisas, ao mesmo tempo que denunciavam as diferenças sociais e raciais impostas pela sociedade escravista e a dificuldade de integração do negro no pós-abolição, criticavam a ideia de “democracia racial” defendida por Gilberto Freyre⁷⁶.

A obra de Jacob Gorender (1985), *O escravismo colonial*, buscou, na perspectiva marxista, a existência de um “modo de produção escravista colonial” baseado em uma série de leis que conferia ao escravizado pouco espaço para manobras ou negociações. Mais tarde, em nova produção, *A escravidão reabilitada*, Gorender criticaria os pesquisadores afiliados da “Nova História”, acusando-os de escamotear a violência da escravidão e de renegar o próprio sistema escravista.

⁷³ Fernando Novaes, em seu trabalho *O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial*, procurou, como o próprio título de seu trabalho sugere, vincular a dinâmica da economia colonial ao funcionamento do sistema econômico internacional.

⁷⁴ Florestan Fernandes, em seu trabalho *A integração do negro na sociedade de classe* (1978), investiga as condições do negro em São Paulo, apontando para a marginalização que sofreu ao ter que competir com a mão de obra do imigrante no final do século XIX e início do XX. A concorrência desigual provocou então desajuste social, que, segundo o autor, foi resultado não só de uma política intencional de marginalização pelas classes dominantes, como da própria inadequação do negro às relações de trabalho capitalista.

⁷⁵ O autor, em seu trabalho, *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional* (1977), assim analisa o papel do escravizado na sociedade brasileira: “(...) como ser desprovido de raciocínio, ou de qualquer sentimento humano. Incapaz de criar ou produzir por conta própria (...) o escravo era uma ‘coisa’, sujeita ao poder e à propriedade de outrem, e, como tal, ‘havido por morto’, privado de todos os direitos e sem representação alguma, (...)” (1977, p.87)

⁷⁶ O livro de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala* (1933), foi alvo de duras críticas dos intelectuais da vertente marxista. Foi acusado de propagandear uma convivência harmoniosa entre senhores e escravos que conviviam nos grandes plantéis. Vale ressaltar que o termo democracia racial não foi cravado pelo autor.

Nos ventos de renovação e rememoração do centenário da Abolição da escravidão, em 1988, vários eventos e manifestações foram realizados. Com o intuito de fazer “um balanço do passado da nação e do papel dos descendentes de africanos dentro dela”, foram realizados congressos e simpósios acadêmicos, além da publicação de várias obras dedicadas à questão da escravidão no Brasil.

Em razão dos limites da tese, não será possível apresentar um balanço completo da historiografia recente da escravidão no Brasil, que merece discussão mais longa. Entretanto, alguns aspectos elencados pelos autores das pesquisas desenvolvidas merecem ser destacados. Sob a influência dos historiadores dos *Analles*, a Nova História Social no Brasil ofereceu ricas contribuições ao estudo da escravidão. Baseados em novas fontes de pesquisas documentais, os historiadores, balizados pela “história problema”, avançaram bastante nos estudos, valorizando-se fontes cartorárias, judiciais, fiscais e demográficas, abrindo novos caminhos para a proliferação de pesquisas na área.

A nova historiografia da escravidão brasileira deixa clara a importância de se compreender a organização da escravidão e seu funcionamento, tanto como forma de trabalho quanto como sistema social e cultural, para que seja possível entender suas consequências teóricas e sistêmicas mais amplas para a compreensão da história do Brasil e do seu lugar dentro do desenvolvimento da economia mundial. (SCHWARTZ, 2001)

Vários estudos (REIS, 1988, 1989; CHALLOUB, 1998; MACHADO, 1988; SLENES, 1995, 1989) apontaram para a importância do papel histórico desempenhado pelo negro, que, mesmo submetido à violência da sociedade escravista, defendeu a tão sonhada liberdade através de estratégias construídas por ele a partir de suas percepções sobre o “ser livre”. Uma vez na América, reconstruíram novas estratégias de sobrevivência:

Não devemos subestimar as possibilidades dos africanos de manterem as suas identidades originais; contudo, na labuta diária, na luta contra os (des)mandos do senhor, na procura de parceiros para a vida afetiva, necessariamente eles haveriam de formar laços com pessoas de outras origens, redesenhando as fronteiras entre etnias. (SLENES, 1995, p.13)

A solidão, o sofrimento e o isolamento possibilitaram aos africanos recém-chegados ao Brasil estabelecerem novas redes sociais sustentadas por diferentes linhagens trazidas na bagagem africana. A linguagem, a religião e o reforço dos

laços parentais contribuíram para a criação de novas teias de relações sociais, que, segundo SWEET (1999), significou a “recriação da África”.

A defesa de uma identidade original africana tem sido desconstruída por historiadores (SLENES, 1995; ABREU, CHALLOUB, 1998; MATTOS, 1996) que consideram a troca cultural e a hibridização das culturas como um fenômeno comum nas Américas. “A ideia do nascimento de uma cultura Afro-Americana tem sido pensada em sua dimensão política, conceitual e histórica.” (ABREU, 2005, p. 423). Assim como algumas práticas culturais africanas podem ser identificadas nas Américas, também é possível identificar traços culturais que os descendentes dos africanos fizeram no Brasil, que não são identificados na África.

Entre os temas mais recorrentes tratados pela historiografia mais recente, pode-se destacar, pelo viés da história demográfica, o interesse pela família escrava (considerada praticamente inexistente na abordagem de FERNANDES, 1969), (FARIAS, 1998; SLENES, 1989; FRAGOSO e FLORENTINO, 1987; GUDEMAN e SCHWARTZ, 1984; MATOSO, 1988). Os resultados das pesquisas sobre a família escrava no Brasil oscilam, segundo os pesquisadores, entre a autonomia dos agentes sociais ou a acomodação aos moldes dos senhores, que lhes impunha sua noção paternalista. Minuciosos estudos regionais e locais, baseados na demografia, foram desenvolvidos acerca do tráfico negreiro (CONRAD, 1986; ALENCASTRO, 1979). Outro aspecto desenvolvido foi o crescimento de uma historiografia regional da resistência escrava⁷⁷, desde trabalhos que buscavam as marcas da resistência nas rebeliões escravas (REIS, 1986) ou comunidades de escravos fugitivos (quilombos) (MOURA, 1981, 1987; FREITAS, 1982) a outras formas, como fugas e crimes (MACHADO, 1987, LARA, 1988; ALGARNTI, 1988), ou ainda às situações do cotidiano (CHALLOUB, 1998; MATTOS, 1996), ou relacionadas à religiosidade e inquisição (VAINFAS, 1988; MOTT, 1988).

⁷⁷ Um trabalho que me parece emblemático para problematizar os sentidos de negro e sua inscrição na sociedade escravista é o artigo de João José Reis e Eduardo Silva, “Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia”. Nele, os autores tecem reflexões dos sentidos que se tem fixado acerca do agente escravizado submisso ou o Rebelde. Criticam a dicotomia que acaba reduzindo a experiência escrava a momentos de lutas radicais (elegendo como ícone Zumbi dos Palmares) ou a momentos de acomodação (representado pela figura do Pai João). Essa ambivalência, segundo os autores, tornaria opaco os momentos de resistência cotidiana presente na vida dos que permaneceram escravizados.

A participação de escravos e pessoas libertas nas instituições brasileiras é outro assunto que tem despertado o interesse dos pesquisadores: estudos sobre os negros livres de Salvador (MATTOSO, 1986; OLIVEIRA, 1988), sobre a manumissão em Campinas e Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 1972; SCHWARTZ (1974). Sobre o lugar dos africanos libertos na sociedade brasileira e seu retorno para a África no século XIX, de CARNEIRO da CUNHA (1985) e sobre negros livres como proprietários de escravos de VIDAL LUNA (1981, 1986) são estudos relevantes que apontam para novas possibilidades de abordagens.

Enfim, a proliferação das pesquisas no Brasil sobre a organização e os significados da família escrava, as lutas dos escravos e libertos, as fugas, quilombos e revoltas, as lutas dos escravos e descendentes pela Abolição, pelas festas e religiosidade se constituem configurações narrativas que fixam fluxos de sentidos de negro, expressam o hibridismo de matrizes historiográficas presentes nos discursos acadêmicos na atualidade, voltados predominantemente para um terreno de disputas de memórias coletivas no qual estão associadas às articulações entre as demandas de identidade desse grupo no presente com um passado inventado como comum.

Assim como a historiografia da escravidão, as novas perspectivas e abordagens de análise colocadas pelos movimentos de renovação historiográfica afetaram também a reescrita da história da África no plano internacional.

Importa ressaltar que, longe de um aprofundamento sobre a história da historiografia africana, meu propósito é tecer um breve panorama do esforço que tem sido feito, pelos estudiosos dessa área, na contemporaneidade, para trazer à tona a discussão sobre a África subsaariana. O estudo das Áfricas, silenciado por tanto tempo nos currículos de História, continua se configurando como um desafio também para o campo acadêmico.

De um modo geral, a África nos é apresentada nos bancos escolares nas séries finais de escolaridade, inserida no processo de colonização do final do século XIX. Nesse sentido, a “Partilha da África” e seus desdobramentos para o continente africano são temas comumente abordados nas aulas de História. Em meio a guerras, fome e destruição, ouvimos falar do Congo, de Angola, Costa do Marfim, Moçambique, entre outros países. Essas narrativas escolares de vitimização se estendem às guerras de independência que sacudiram o continente na segunda metade do século XX. Antes disso, o “enquadramento de memória” focado no

passado escravista, como nos é apresentado, esclarece muito menos sobre o continente de origem dos africanos escravizados do que sobre sua condição em cativeiro. Enfim, a história da África se apresenta como a história da dominação europeia no continente sem considerar como referência as histórias do próprio continente e suas relações com outros povos, segundo os próprios estudiosos do campo. A justificativa para a carência de estudos sobre a África subsaariana, no período pré-colonial, consiste, segundo os estudiosos do tema, na dificuldade de acesso às fontes documentais dessas populações, assim como a hegemonia da visão eurocêntrica que perpassa a historiografia em geral; a história europeia ofusca a história africana,

A descrença na possibilidade de escrever uma história própria do continente, ou até mesmo a negação desta história, persiste pelo menos até meados do século XX. Nas palavras de SILVA (2003), citando um famoso professor de Oxford, Sir Hugh Trevor-Hoper, que afirmou, em 1963, que não haveria uma história da África subsaariana, mas tão somente a história dos europeus no continente, porque o resto era escuridão, e a escuridão não é matéria da História” (p. 229). Essa “escuridão” a que se refere o professor pode ser compreendida como a falta de fontes tradicionais capazes de elucidar os acontecimentos históricos à luz do rigor científico, como defendida por uma historiografia positivista com base em um regime de historicidade moderno. Essas proposições parecem não ter inibido os pesquisadores ingleses e franceses, que nos anos 1950 divulgavam suas publicações para o grande público⁷⁸. A escrita da história da África subsaariana foi feita em meio aos ventos de renovação da História, pelos próprios intelectuais africanos, após o processo de emancipação dos países africanos subjugados pelo neocolonialismo⁷⁹. Decerto, “(...) o contexto sociopolítico inaugurado com os processos de independência favoreceu a construção de novos olhares e novos conhecimentos sobre a milenar história do continente africano” (SANTOS, 2010, p. 217). Assim, o alargamento do campo da História, sob influência da “Nova História”, abriu espaço para novas abordagens com ênfase no conceito de cultura, como o uso de novas fontes, da história da classe trabalhadora, da história “vista de baixo”, da história das “mentalidades”.

⁷⁸ A short History of Africa e Old Africa rediscovered (BASIL DAVIDSON, 1959); Histoire de l’Afrique des origins à nos jours e Histoire des peuples de l’Afrique Noire (ROBERT CORNEVIN e MARIANNE, 1956 e 1960, respectivamente) (SILVA, 2003, p. 230)

⁷⁹ African Glory: the History of Vanished Negro Civilizations (J.C. DE GRAFT-JOHNSON, 1954, Costa do Ouro). (idem)

Segundo SILVA (2003), o período áureo da historiografia africana é o período pós-Segunda Guerra Mundial. Ainda assim, não é considerado o período marcadamente inicial desses estudos. Desde o século IX, a história dos povos da África subsaariana vem sendo escrita; quer a partir de anotações de viajantes eruditos árabes⁸⁰, quer como a escrita de textos de navegadores e cronistas europeus⁸¹, ou ainda, por escritos de marinheiros, militares, diplomatas, expedições científicas, crônicas da corte, jesuítas, negociadores de escravos, entre outros meios. Sob o efeito das lutas pela independência colonial e a conformação das novas nacionalidades, o gosto pelo passado e pela memória, pelo estudo das culturas, das línguas e da história local multiplicaram-se. A história dos povos africanos sem escrita ganhou espaço.

A história da África, como se pode observar, possui uma ampla bibliografia em seu conjunto. Contudo, é possível observar que a constituição da história da África como disciplina é relativamente nova. Ela foi incorporada às universidades na Europa e nos Estados Unidos, na segunda metade do século passado. No entanto, como sublinha SILVA (2003),

No Brasil, onde tanto avançaram os estudos sobre a escravidão e sobre os descendentes de africanos e seu papel na fecundação do nosso território e na invenção de nossa gente, não houve até agora o mesmo entusiasmo, nem se mostraram resultados semelhantes. (p. 236)

Quase dez anos depois de implementação da Lei que obriga o ensino da história da África e dos Afro-brasileiros no ensino básico, a história da África ainda encontra dificuldades para ser incorporada no currículo como disciplina obrigatória em importantes universidades brasileiras.

3.3.2. Um breve panorama das pesquisas históricas na última década

Com vistas a traçar um panorama sobre as produções acadêmicas acerca das últimas pesquisas em torno do tema, apresento neste levantamento bibliográfico um quadro geral da emergência dos debates no que tange a essa área de conhecimento, a História, quando associada à questão da produção da diferença /identidade, mais especificamente, quando o problema é a produção de sentidos de

⁸⁰Al-Yakube, Al-Bakri, Al-Masudi, Al-Umari, Ibne Batuta, Ibne Khaldun e Leão Africano.

⁸¹Duarte Pacheco Pereira, João de Barros, Diogo Gomes, Luis de Camões.

“negro” e “não” negro” em seus textos. Em um primeiro nível de escala, consultei os Anais da ANPUH (Associação Nacional de História), mais especificamente, os livros de resumos referentes aos Seminários Nacionais de 2003 a 2009. Considero esse espaço bastante representativo da produção historiográfica, em nível nacional, pois os Seminários Nacionais da ANPUH reúnem, desde 1961, pesquisadores das principais instituições de nível superior do país. Para o ano de 2011, a disponibilização foi feita a partir do site do evento. Este levantamento preliminar tem como objetivo avaliar o quantitativo de Seminários Temáticos realizados nos encontros nacionais nessa área de conhecimento, assim como o volume de trabalhos cuja temática gira em torno da história da África e dos afrodescendentes. Busquei, a partir dos títulos dos Seminários temáticos, mapear por Seminário aqueles que reuniam pesquisadores desse campo de interesse. Nesse levantamento, elegi como descritores as seguintes expressões para o primeiro grupo: *História da África, Africanismo, Afro-americano, África Subsaariana*; para um segundo grupo: *Escavidão, Tráfico Atlântico, Escravizado, Tráfico Negreiro, Pós-Abolição, Navio Negreiro, Abolição, Brecha Camponesa, Revolta/ Rebelião Escrava*⁸². No âmbito geral, os resultados podem ser assim apresentados:

⁸² A tabela completa com o número de trabalhos distribuídos entre os dois planos encontra-se no final dessa tese em Anexos.

Tabela 4: Simpósios Temáticos sobre História da África e dos Afro – brasileiros nos Seminários Nacionais da ANPUH

Ano	2003	2005	2007	2009	2011	TOTAL
Total de ST	80	83	76	85	109	433
ST História da África /Escravidão /Negro	1	2	2	6	5	16 ⁸³

De acordo com os dados acima, é possível perceber que a inscrição de grupos de trabalho que desenvolvem pesquisas sobre o tema privilegiado ainda é bem pequena. Mesmo considerando que trabalhos dessa natureza podem ter sido apresentados em Simpósios Temáticos cujos títulos não deixem explícito essa temática, no cômputo geral, como lugar específicos de discussão, o percentual de simpósios (3,6%) é pouco representativo.

Em um segundo nível de escala, a partir do levantamento bibliográfico realizado com o mesmo fim do mapeamento acima, traço um panorama das últimas produções acadêmicas sobre as pesquisas dos programas de pós-graduação no Brasil em torno da mesma temática, com o foco na produção do campo da História no Portal Capes. Apresento uma análise geral da produção nessa área de conhecimento quando relacionada à produção da diferença/identidade, mais especificamente à questão relacionada ao negro no Brasil. Utilizando os mesmos descritores da pesquisa acima realizada nos Anais da ANPUH, mergulhei nas pesquisas concluídas entre os anos 2003-2011. A escolha deste recorte temporal

⁸³ São os seguintes Simpósios Temáticos identificados no levantamento da ANPUH: - 2003: ST 61- Entre escravos, migrantes e livres pobres: Questões de identidade liberdade e cidadania nos oitocentos 2005: ST 46 – Trabalho Escravo, Trabalho compulsório e Trabalho Livre; ST 63 - Escravidão: sociedades, culturas, economias e trabalho; 2007: ST 19 - Escravidão: sociedades, culturas, economias e trabalho, ST 47 - Histórias Transatlânticas: africanos e descendentes; 2009: ST 02 - A Abolição da escravidão e a Construção dos conceitos de Liberdade, Raça e Tutela nas Américas; 2009: ST 10 - Estudos Africanos, Dimensões das sociedades Africanas e dos Africanos na Diáspora, ST 28 - Mundo do Trabalho: Entre a Escravidão e a Pós-emancipação, ST 38 – Quilombos, Quilombolas e Terras de Negros, ST 43 - Africanos, Afrodescendentes escravizados no Brasil colonial e imperial: Trabalho, resistência, representação, cultura e educação, ST 75 - História e Cultura da África e Afro-brasileira; 2011: ST 01 - “De que África estamos falando” (I): perspectivas da pesquisa histórica e ensino de história da África (do século XI à primeira metade de século XIX), ST 2 - “De que África estamos falando” (II): perspectivas da pesquisa histórica e ensino de história da África (do século XIX à configuração dos Estados independentes), ST 11 - A monarquia e seus idiomas: Governos ultramarinos, negociantes e escravos no mundo português, ST 31 - Da abolição à emancipação: Raça, Gênero e Identidades, ST 116- Pós-Abolição, racionalização e memória.

para o Portal Capes se justifica em razão do meu interesse em perceber a mobilização da academia no campo da História a partir da implementação da Lei 10.639 no ano de 2003. A pesquisa se limitou ao ano de 2010, pois, até a fase de elaboração (2011) do mapeamento, a instituição não havia disponibilizado a produção relativa a 2011. Após a pesquisa em Teses e Dissertações sobre a temática, em âmbito geral, identifiquei uma a uma as desenvolvidas nos Programas de História nas instituições de ensino superior.

Tabela 5: África e Afrodescendentes nas pesquisas em História (Capes)

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
África e Afrodescendentes	0	3	1	0	2	2	0	1	9
Escravidão	7	10	12	6	7	6	9	12	69

As teses e dissertações destacadas na tabela foram desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação de História e, pelos dados apresentados podemos constatar que o número de pesquisas mais recentes que abordam o negro, aquelas referentes à escravidão são proporcionalmente mais numerosas do que as relativas à História da África e dos Afrodescendentes. Decerto, como abordei na seção anterior, as pesquisas sobre a escravidão ocuparam o espaço acadêmico considerável, especialmente na década de 1980, com as comemorações do centenário da abolição da escravatura. Possivelmente, o interesse pelas pesquisas nessa área investigativa se manteve nas décadas seguintes. Posso inferir também que o mesmo não acontece quando a temática é história da África e dos afrodescendentes. Mesmo com a efervescência dos debates sobre as ações afirmativas e o ensino desses conteúdos para o ensino básico, a incidência desses trabalhos são reduzidos ao longo da década.

3.3.3. Ensino de História e relações étnico-raciais: um panorama sobre as últimas pesquisas no campo da Educação

Considerando a pertinência do recorte privilegiado para a pesquisa e sua relevância para o campo do currículo, sobretudo no que diz respeito à relação entre ensino de História e produção da diferença/identidade, realizei um levantamento bibliográfico inicial em dois planos diferentes: no primeiro plano, consultei o Banco

de Teses do Portal Periódicos da Capes, de resumos de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país entre os anos 2003 e 2010; no segundo plano, consultei os Anais da (ANPED) e da ANPUH para o mesmo período com início no mesmo ano e término em 2011.

Embora não pretenda estudar em sua totalidade as pesquisas realizadas neste campo, acredito que o levantamento possa refletir satisfatoriamente as discussões que vêm sendo travadas a respeito na área. Não caberia estender esse levantamento a outros espaços de discussão⁸⁴ da área da Educação, pois acredito que os espaços selecionados já contemplam satisfatoriamente os objetivos e os limites desse trabalho. Neste sentido, ao explorar as pesquisas nos dois campos, acredito expressar a interlocução entre a Educação e a História como venho costurando na tese. Cabe ressaltar que a busca pelas teses e dissertações, no Portal Capes e nos anais ANPUH-ANPED foi realizada pelos indicativos dos títulos, palavras-chave e resumos disponíveis.

A inserção obrigatória no currículo da história da África e da cultura afro-brasileira no ensino básico, em pauta desde a elaboração dos PCN, aqueceu a discussão no âmbito educacional, refletindo as lutas hegemônicas em torno da produção, circulação e consumo deste e outros conteúdos dessa disciplina escolar. Partindo desta premissa, optei por este período como marco inicial para o levantamento, com o intuito de perceber como o espaço acadêmico vem se mobilizando para a produção das pesquisas nesse campo.

A busca por teses e dissertações no Portal Capes, entre os anos 2003 e 2010, foi realizada inicialmente pelas expressões ensino de história/currículo de História/livro didático de História/saber histórico, como “expressão exata”, somando-se os resultados das pesquisas que continham tais expressões. Em um segundo momento, foi realizada, nos resumos dos trabalhos encontrados, um a um, uma varredura a fim de selecionar entre esses (referentes ao ensino de História) aqueles que faziam referências a “negro”, “racismo”, “raciais”, “ensino de história da África”, antirracismo; “identidade”, “Lei 10.639” em consulta aos títulos, palavras-chave e resumos. O trabalho para garantir a validade em pesquisas dessa natureza foi uma preocupação presente ao longo do trabalho. A seleção dos descritores ou expressões-chave que expressassem a temática de interesse no campo semântico

⁸⁴Refiro-me a instituições como o Endipe (Encontro de Didática e Prática de Ensino) e ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História).

privilegiado foi de fundamental importância para dar início à busca. Além disso, a listagem das expressões similares representativas desse campo semântico corroborou para a ampliação do campo de pesquisa, sendo possível um alcance maior do número de trabalhos. Esse tratamento revela o comprometimento com o rigor da pesquisa. No mapeamento em tela, além de selecionar pelo título aqueles referentes à temática do negro, tive que recorrer aos resumos e palavras-chave para conferir a pertinência do trabalho para a pesquisa. Alguns trabalhos referentes à Lei 10.639 ou à Lei 11.645 não foram contabilizados, pois estavam relacionados ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira, mas estavam inseridos em outras áreas disciplinares ou nas pesquisas produzidas no âmbito das políticas curriculares de uma maneira geral.

Deste modo, o resultado foi sintetizado da seguinte forma:

Tabela 6: Pesquisa no Portal Capes Ensino de História /relações raciais

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Ensino de História	28	26	20	41	43	50	78	47	333
Ensino de Hist./racismo	1	00	3	3	1	1	8	6	22

Para o período de oito anos pesquisados, posso avaliar que, a partir do ano 2005, há um aumento gradativo do número de pesquisas que analisam a temática racial no ensino de História. Do total de 333 teses e dissertações para o ensino de História, apenas 22 discorrem sobre negro, racismo ou temas afins em seus estudos. Identifiquei a temática para outras áreas de conhecimento, tais como sociologia, literatura, artes e pedagogia, como mencionei na introdução da tese, mas, para efeito de análise, me limitei àquelas situadas nos meus campos de conhecimento e de interesse (Educação-História).

De posse do material citado, como desdobramento, a opção foi realizar uma análise das referências bibliográficas, dos resultados das pesquisas, quando indicados pelos autores nos resumos, além da análise das representações de negros que tiveram como objeto de pesquisa o livro didático (o que nos interessa particularmente quando considerado como documento “curricular”).

Das 22 pesquisas selecionadas, 19 pertencem a programas de Pós-Graduação em Educação. Entre os trabalhos, sete indicam o referencial teórico no resumo e dois deixam pistas, pois fazem referência às suas afiliações teóricas como: “intelectuais latino-americanos” (OLIVEIRA, 2010) ou ainda, “Estudos culturais, pós-

colonial, pós-moderno” (OLIVEIRA, 2009), e “ideias freireanas” (SILVA, 2009). Dos intelectuais citados nas sete pesquisas, temos Le Goff, Marc Ferro, Barth (SIMÃO, 2003); Thompson (BICHARA, 2005); Benjamin, Vigotski (BICHARA, 2005; BORGES, 2009); Chartier, Burke, Hall, Nora, Polack, Pesavento (COSTA, 2006); Marx, Lukács, Franz Fanon (LIPPOLD, 2008); Bardin, Rüssen (TEN CATEM, 2010). Os 15 restantes não fazem menção aos seus aportes teóricos. Contudo, apesar da falta de indicativo do quadro teórico, a maior parte desses trabalhos deixa pistas quanto à linha teórica a que estão associados. Apesar de não citarem os autores com os quais operam, as pistas são evidenciadas, tanto pelos conceitos que elegeram para suas análises, como pelas problematizações levantadas nos estudos. Nos textos, é possível, por exemplo, identificar fluxos de sentidos de matrizes teóricas marxistas a partir do uso de significantes como “classe social”, “desigualdade”, “saber oficial”, entre outros, em seus resumos.

Do total de trabalhos, 12 problematizam a implementação da Lei 10.639/2003. Nota-se que, apesar da Lei 11.645/2008 substituí-la, ela é citada em apenas um trabalho (LIPPOLD, 2008). Nesse caso, há de se considerar a possibilidade de que a segunda Lei seja recente, o que contribui para se pensar nos limites de tempo para sua inclusão nas análises. Ou ainda, a possibilidade, no caso das discussões sobre negro e negritude, de os autores considerarem apenas a primeira Lei como marco das lutas do grupo em especial. A referência à segunda lei citada nesses trabalhos inclui, nessa cadeia de equivalência, os grupos indígenas, estabelecendo uma equidade entre eles. Nesse caso, o particular que se torna o universal, deixa de ser o grupo afrodescendente e passa a ser os grupos culturais excluídos historicamente dos currículos escolares (negros e índios).

Após a leitura dos dados numéricos apresentados acima, me debrucei nos textos/resumos das 22 teses e dissertações no campo do ensino de História, como *corpus* empírico para o estudo. Assim, é possível traçar um panorama do que tem sido fixado no plano acadêmico na última década e, por tabela, no ensino básico nesta área do conhecimento, visto que esse nível de ensino se constitui objeto de análise da totalidade das pesquisas selecionadas no mapeamento.

Cabe apresentar nas pesquisas incorporadas para este recorte temático, nesta área disciplinar específica, as articulações entre as demandas de diferença/identidade nas narrativas dos autores de pesquisas acadêmicas e suas

relações com os objetos de pesquisa. Pensá-las assim, sob a perspectiva da discursividade, se constitui um desafio que venho arriscando nesse texto.

No caso do campo semântico que privilegio para o estudo, no jogo político, a cadeia de equivalência se organiza a partir do que está fixado como “negro”, “não negro” em relação a outros sentidos particulares que disputam a representação na dimensão do universal. O processo hegemônico se dá a partir do momento em que o significante é representado numa cadeia como totalidade. Assim, fixa-se, contingencialmente, o que é considerado negro e aquilo que é considerado não negro.

Esta empreitada me permitiu verificar a influência dos autores que discutem a questão da incorporação do conhecimento escolar história da África e cultura afro-brasileira associado à produção das políticas públicas de currículo, utilizando como referencial teórico a perspectiva crítica dos estudos curriculares⁸⁵, associando a aprovação da Lei à pressão do movimento negro como estratégia política. Apesar desta opção de análise não corresponder ao enfoque que priorizo para a pesquisa, acho significativo perceber o quantitativo de estudos que assumem a temática que coloco como questão, pois aposto que a multiplicidade de olhares sobre um mesmo objeto de pesquisa suscita outras questões, também instigadoras, enriquecendo o campo e o objeto de análise. Ao mesmo tempo, permite-me entender as cadeias de equivalência e diferença que definem provisoriamente o campo político onde se travam as lutas hegemônicas. Dos 10 trabalhos que apresentam preocupação com as políticas públicas de currículo, todos fazem menção à Lei 10.639/2003 ou 11.645/2008, refletindo sobre seus efeitos para a disciplina história com o enfoque para alunos, professores, livros didáticos. A maior parte desses trabalhos foi concluída a partir de 2008.

Desses dez trabalhos, apenas seis indicaram seus resultados:

O ensino de História Africana se desenvolveu, mas ainda não está estruturado. As *representações sociais* dos sujeitos entrevistados se mostraram *conflitantes*, pois, ao mesmo tempo que observavam o desenvolvimento do interesse de alguns estudantes (...) também levavam em conta o desconhecimento da Lei 10.639/2003 pela maioria dos estudantes. Os fundamentos eurocêntricos do currículo ainda se manifestam no processo de formação de professores. (LIPPOLD, 2008)

⁸⁵ As teorias críticas pressupõem que o currículo seja uma construção social e histórica permeada pelas relações de poder. No bojo das teorizações críticas, termos como ideologia (APPLE, ALTHUSSER), reprodução (BOURDIEU, PASSERON) são comuns, além dos movimentos como a “Nova Sociologia da Educação” (YOUNG), o “movimento de “reconceptualização” da teoria curricular (PINAR).

Esta pesquisa verificou que, para os alunos, a escola pública ainda é um lugar para o exercício da igualdade, e não *um laboratório que sintetize tal soma por determinação legal*. (SOARES, 2009, grifos meus)

Os resultados encontrados indicam o *despreparo técnico, pedagógico e epistemológico* do professor e da escola na implementação da educação étnico-racial, preconizada na Lei 10.639/2003. Na escola, foram observadas tentativas individuais e pontuais positivas de atividades pedagógicas sobre cultura afro-brasileira (MOTA, 2009, grifos meus)

Os resultados apontam para a configuração de um *quadro multifacetado* de saberes e práticas nucleadas em torno da perspectiva de posituação da história e cultura africana e afro-brasileira, com vistas à promoção de uma educação antirracista. (SANTOS, 2010. Grifo meu)

As entrevistas anunciam a existência de um *plano fragmentado de implantação da Lei* e as ações decorrentes de sua aplicação dependem da militância dos educadores e, também, de uma aceitação social mais significativa dos afro-brasileiros. (TEN CATEN, 2010. Grifo meu)

(...) os professores de história da educação básica, diante de suas formações iniciais e práticas profissionais, estão e estarão vivenciando *complexas e duradouras tensões e desafios* de ordem política, epistemológica e identitária sobre as relações étnico-raciais em educação. (OLIVEIRA, 2010. Grifo meu)

A análise do campo semântico das configurações discursivas dos autores das pesquisas sobre seus objetos de estudo, quando a questão é a implementação da Lei no currículo de História, aponta para a persistência de elementos negativos (grifados no texto) para o desenvolvimento das estratégias culturais na escola. A necessidade da incorporação desse conhecimento escolar no currículo de história é reforçado e se constitui como universal a partir da luta política que define o que é uma história “para a diversidade” (neste caso apenas a questão racial do negro) e/ou uma história “única”. Nesta cadeia de equivalência, emergem os significantes como “fundamentos eurocêntricos” (LIPPOLD, 2008), “perspectiva de posituação da história” (SANTOS, 2010), “educação antirracista” (SANTOS, 2010).

Um segundo eixo de análise que trago para o estudo são as pesquisas sobre o negro que utilizam o livro didático de História como fonte. Do total de 10 trabalhos, nove analisam livros didáticos atuais e apenas um traz para a análise livros didáticos do início do século XX (PINA, 2010). Desses nove estudos sobre o livro didático na atualidade, apenas cinco resumos apresentam resultados da pesquisa. Todos analisam representações do negro no livro didático a partir das imagens e/ou texto. Pode-se afirmar que as pesquisas atestam que: “(...) as veiculações etnocêntricas contidas nestes textos contribuiriam para o não reconhecimento dos negros e negras

como pessoas merecedoras de respeito e oportunidades iguais no convívio social.” (PIRES, 2010);

(...) as representações político-culturais da capoeira, nestes livros, são marcadas *pelo silenciamento e pelo esquecimento* e, quando muito, aparece atrelada à ideia de folguedo ou dança folclórica, descontextualizada e fragmentada de seus valores e fundamentos mais tradicionais.” (SILVA, 2005. Grifo meu)

Observamos que as imagens da escravidão nos livros, de autoria de pintores europeus, retratam *a vida dos negros cativos nos momentos de permanente sofrimento* reproduzindo cenas dramáticas (...) (COSTA, 2006, grifos meus)

Os livros didáticos analisados não avançaram na problematização e na desconstrução das imagens negativas dos negros, que ainda estão *associadas à escravidão e à inferioridade do negro na produção cultural do país*. (SANTOS, 2007, grifos meus)

No quadro final se vislumbra a ideia de uma África inserida no livro didático dominado por uma concepção europeia da história. (...) Uma África ambígua, que combina atraso e desenvolvimento, (...) *uma memória de indefinição* do que se entende por África. (BORGES, 2009. Grifo meu)

Dentre as pesquisas sobre a representação do negro nos livros de história, cujos resultados estão expostos acima, é possível apontar nas narrativas desses autores a presença de vestígios possíveis de serem associados às demandas do presente de uma identidade diferencial. Tais narrativas significam o presente à luz das imagens e textos dos manuais didáticos, com as marcas da discriminação racial e da injustiça social.

Quanto aos resultados das análises, quando o objeto de pesquisa é o “livro didático”, os autores apontam como mecanismo discursivo possível de ser trabalhado pelos elaboradores dos livros de história, práticas articulatórias que envolvem as relações com o passado, mobilizando memórias da escravidão e elementos desvalorativos do grupo. A evocação do passado nestes textos manifesta a necessidade de tornar inteligível este passado por meio de sua persistência no presente ou ainda operando com a diferença apagando a distância entre passado-presente, aproximando as duas temporalidades no presente do narrador. “Uma memória de indefinição” (BORGES, 2009), as representações marcadas “pelo esquecimento e silenciamento” (SILVA, 2005) ou ainda “a vida dos negros cativos nos momentos de permanente sofrimento” (COSTA, 2006) “associadas à escravidão e à inferioridade do negro na produção cultural do país” (SANTOS, 2007) tendem a

operar com o passado para reafirmar a persistência da condição do negro no presente que, neste caso, é “o mesmo”.

Entendo que para se compreender a complexidade da problemática da produção da diferença e identidade no campo curricular urge trazer para o diálogo as discussões possíveis das temporalidades do campo da teoria da história. O currículo de História, considerado como um espaço privilegiado para a produção discursiva de marcas identitárias junto aos alunos do ensino básico, quando objeto de análise de pesquisa, deve considerar esse aspecto. Os mecanismos discursivos capturados pelos autores das pesquisas nos textos dos livros de História nos oferecem elementos para a análise das narrativas (dos pesquisadores e dos elaboradores dos textos didáticos) em sua relação discursiva com e no tempo.

Aproximar as análises do campo da discursividade com as articulações temporais é mais um desafio que me parece fecundo para o desenvolvimento da temática na área de ensino de História, como apontei nos capítulos anteriores e que enfrentarei com a entrada na escola nos capítulos seguintes.

A pesquisa nos Anais da ANPED⁸⁶ se estendeu a três grupos de trabalho: GT 4, “Didática”; GT 12, “Currículo” e GT 21, atual “Educação e Relações Étnico-raciais”⁸⁷ e a nove reuniões anuais dessa entidade (26^a em 2003, à 34^a em 2011). Nesse caso, o trabalho não se limitou apenas à pesquisa pelas expressões exatas, como a feita no portal Capes, pois o acesso aos textos completos permitiu uma busca mais refinada. Foi possível selecionar trabalhos em que apareciam, além dos descritores “Ensino de História”, “negro/racismo”, outros similares como os selecionados no Portal Capes. Nesta instância, foi possível ter acesso às referências bibliográficas quando consultados os textos completos disponíveis. Esse procedimento permitiu a elaboração de uma revisão bibliográfica da literatura especializada utilizada por esses autores. O acesso aos textos completos me possibilitou a busca de trabalhos no campo do “ensino de História” que nem sempre estavam inscritos nos títulos dos trabalhos. Pude considerar outros termos similares como “currículo de História”, “livros de História”, “saberes históricos escolares”, “conhecimento histórico escolar”, entre outros.

⁸⁶ Ver a tabela detalhada com o número de trabalhos por Grupo Temático em Anexos.

⁸⁷ O GT 21 recebeu esta denominação a partir de 2009. Anteriormente aparecem as seguintes denominações para o grupo: 2003, *Grupo de estudos Afro-brasileiros e Educação*; 2004 a 2008: *Afro-brasileiros e Educação*.

Tabela 7: ANPED: Ensino de história-racismo

Ano/ Reunião ANPED	Total de trabalhos Por GT e por Reunião	Ensino de História	Negro racismo	Ensino de História Negritude
2003/ 26 ^a	31	1	10	0
2004/27 ^a	35	1	9	00
2005/ 28 ^a	55	00	25	00
2006/29 ^a	33	1	11	00
2007/30 ^a	37	1	8	00
2008/ 31 ^a	46	1	12	00
2009/ 32 ^a	38	2	11	00
2010/33 ^a	44	2	13	1
2011/34 ^a	72	1	29	00
Total	391	10	127	01

Do total de 391 trabalhos apresentados nestas nove reuniões, apenas um versava sobre ensino de História com o foco na questão do “negro” e do “racismo” (COSTA, 2010)⁸⁸. Como podemos observar no quadro acima, os trabalhos relativos a essa temática começam a ganhar maior volume a partir de 2006, apresentando um aumento em termos quantitativos em 2009 e 2010; ainda assim, o distanciamento entre o total de trabalhos por reunião e os trabalhos que tratam da temática do negro é bem maior quando comparados com a relação entre o número total de trabalhos e os trabalhos na área do ensino de História. Tal constatação pode sinalizar que o número de trabalhos referentes às questões raciais está em sua maioria em outras áreas de disciplinas que não a História. Pude constatar que ainda há uma lacuna no que tange ao desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática

⁸⁸A Escrita Escolar da História da África e dos Afro-Brasileiros: As Diretrizes Curriculares e Sentidos de “Negro. 33^a Reunião Anual da ANPED.

para o currículo de História. O estudo selecionado nesse levantamento, que trata do processo de significação /identificação de negro no currículo de História, é de minha autoria, não cabendo aqui uma análise do texto.

3.3.4. Garimpando o Ensino de História nos Anais da ANPUH

Tabela 8: Seminários Temáticos em Ensino de História nos Seminários Nacionais da ANPUH

Ano	2003	2005	2007	2009	2011	TOTAL
Total de ST	80	83	76	120	109	333
ST em Ensino de Hist.	6	9	6	3	7	30
%	7,5	10,8	7,8	2,5	6,4	9,9

Nos Anais da ANPUH, a pesquisa para a identificação dos trabalhos em ensino de História foi realizada também considerando os cinco Seminários Nacionais, realizados entre 2003 e 2011. A tarefa se restringiu inicialmente aos livros de resumos. Para o último ano, 2011, a busca foi realizada no site da Instituição. Neste caso, os trabalhos não estão disponibilizados no site do Seminário por Seminário temático, mas sim por ordem alfabética, o que dificultou a busca das pesquisas sobre a temática.

Como se pode observar, em relação à inscrição de seminários temáticos referentes ao ensino dessa disciplina nos encontros bienais de História, o volume ao longo dos anos investigados é equilibrado, ou seja, não há uma discrepância entre eles, com exceção do ano de 2009, no qual só foram inscritos três simpósios. Entretanto, quando considerados em relação ao total de trabalhos, o volume de pesquisas se torna insignificante. Esses números expressam o pouco interesse da comunidade epistêmica em explorar o potencial das pesquisas no âmbito do ensino de sua disciplina de referência.

Tabela 9: A temática racial nos Simpósios de Ensino de História na ANPUH

Ano	2003	2005	2007	2009	2011	TOTAL
Trab. Ens Hist	274	271	173	120	216	1054
Ens. HisNegro	2	1	00	00	7	10
%	0,73	0,37	00	00	3,2	0.94

Em uma segunda busca nos Anais da ANPUH, pude percorrer os textos dos resumos dos trabalhos apresentados nos trinta simpósios temáticos de ensino de História para identificar aqueles que tratavam da questão do negro/racial. Do total de 1054 trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos relativos ao ensino de História ao longo desse período, foram apresentados apenas dez trabalhos, o que considero um número bem reduzido, se levarmos em conta as mudanças operadas nos currículos do ensino básico dessa disciplina em relação à questão racial.

Dentre as questões que mobilizaram os agentes envolvidos na inserção dos conteúdos da cultura afro-brasileira no currículo/ensino de História (professores, elaboradores de propostas curriculares, acadêmicos, militantes dos movimentos populares), apontadas pelas pesquisas no campo educacional, estava (e ainda está) a dificuldade dos educadores em ministrar uma disciplina cujos conteúdos são desconhecidos por eles (SANTOS, 2010). Como pude perceber, ao analisar os diferentes contextos discursivos neste capítulo, essa dificuldade não se limita apenas à escola. Pelo breve panorama que apresentei no que tange à pesquisa acadêmica, da mesma forma que a escola, essa esfera de produção de conhecimento também se encontra frente aos desafios comuns aos outros contextos em pauta neste capítulo.

Posso dizer que os sentidos de negro mobilizados nesse espaço, em meio a disputas pela hegemonia, fecham provisoriamente as cadeias de equivalência que se articulam em torno desse significante. Assim, nunca haverá fechamentos definitivos em nenhum desses campos discursivos. Em geral, as narrativas de “negro” se sustentam em suas bases essencialistas, que como estratégia cultural buscam autenticidade em meio a outras narrativas hegemônicas. É possível perceber o interesse em pesquisas que versem sobre o hibridismo cultural desses grupos étnicos, pensadas em uma perspectiva menos essencialista. Como desdobramento, o esforço do trabalho de transposição didática desses conteúdos tem como base fluxos de sentidos de autenticidade racial. No processo de

reelaboração didática, o saber escolar, envolvido no “jogo político” pela busca de legitimidade, assenta suas bases epistemológicas equitativamente nas cadeias que se formam nas narrativas do movimento social, da academia e dos elaboradores das propostas curriculares.

Assim, podemos concluir temporariamente que há uma instabilidade de sentidos que disputam a definição de identidade “negra”. *Grosso modo*, no quadro teórico aqui privilegiado, “o significado é produzido, fixado, contestado e subvertido dentro de textos particulares” (HOWARTH, apud: MOURAZ, GABRIEL, LEITE, 2009, p. 4) podendo ser caracterizados como incompletos, “assim, por mais exaustiva que seja essa caracterização, por exemplo, 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).

CAPÍTULO IV:

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA: ENTRE A BUSCA DO RIGOR E O RISCO DA RIGIDEZ

Nesse tempo de dissipações de limites, de movimentações que nos posicionam, frequentemente, em solos instáveis e terrenos movediços, atuar nas fronteiras⁸⁹ implica assumir riscos desconhecidos e ousar percorrer territórios insuspeitados. Pesquisar nas fronteiras significa suspender todas as certezas, abdicar das rotas seguras e perder-se em regiões pantanosas (...) O que interessa é perguntar por possibilidades – ainda que de uma modo incompleto, limitado, imperfeito – e não reafirmar certezas. (COSTA e BUJES, 2005, p. 7)

Como ressaltai desde o início do texto, a escrita da tese se insere em um conjunto de reflexões que desenvolvo a partir da escrita de minha dissertação de mestrado, em que estão em foco os sentidos de “negro” construídos pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, assim como os fluxos identitários que se fixam ao longo de suas experiências como estudantes. A compreensão das narrativas que circulam no contexto da cultura escolar sobre as representações do negro, particularmente nas aulas e nos textos curriculares de História, marcou meu primeiro trabalho e continua sendo a motivação central da atual pesquisa.

Neste estudo de doutoramento, de posse do instrumental de análise explicitado nos capítulos anteriores e que me permitiu pensar no processo de reconfiguração dos saberes escolares a partir de uma abordagem discursiva, tenho investido em analisar os diferentes fluxos de sentido nos 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. Ao me posicionar em “solo instável” e “terrenos movediços” no espaço/tempo escola pública, abdiquei de “rotas seguras” para arriscar atuar nas fronteiras em busca de novas possibilidades e desafios.

Para a realização desse empreendimento, preocupei-me em construir um suporte teórico e metodológico que desse conta, em um viés antiessencialista, do

⁸⁹ A noção de fronteira que opero nesse estudo esta norteadada pela teoria de Laclau. Para esse autor, fronteira é corte, limite é o lugar que garante o estancamento do fluxo de sentidos que é condição impossível e necessária para que algum sentido seja fixado. Desse modo, interseção e limite são sentidos presentes na noção de fronteira na perspectiva laclauniana. Ela não se refere a ‘limites’, mas sim a zonas de ‘interseção’ na qual se cruzam vários discursos e sentidos.

debate em torno das narrativas que procuram fixar sentidos de “negro” produzidos socialmente por meio dos currículos de História, na escola pública. Este quadro teórico, em que os campos da História e da Educação estão em interlocução, em que a Teoria do Discurso dialoga com a Teoria da História e as teorias curriculares, foi aprofundado nos dois primeiros capítulos da tese. Para compreender as narrativas históricas que são produzidas em um contexto histórico particular, na atualidade, investi, no terceiro capítulo, nos discursos produzidos em diferentes contextos discursivos, como movimento social, políticas curriculares e produção acadêmica, que interferem na trajetória das disciplinas escolares, na medida em que participam como saberes de referência no processo de produção do conhecimento..

Neste quarto capítulo, pretendo apresentar o processo de construção do meu objeto de pesquisa; os caminhos, os recortes, os critérios e as (in)certezas que me conduziram a definir a unidade/sistema discursivo que investiguei, assim como os contextos de produção dos textos a que os alunos foram interpelados.

Ao abrir os portões da escola definida como campo de pesquisa, mergulhei em um mundo ao mesmo tempo familiar para o olhar de professora, ao mesmo tempo “estranho” para o olhar de pesquisadora. Entre erros, acertos, possibilidades e dificuldades, fui buscando, neste sistema social discursivo chamado escola, sentidos que se mobilizavam para fechamentos, ainda que provisórios, para dar conta das questões que se impunham no presente como inquietações para aquele momento.

Ainda na porta de entrada, alguns questionamentos antepuseram-se, tanto do ponto de vista do quadro teórico, não definido até aquele momento, como no que diz respeito à metodologia “eficiente” e técnicas de abordagem que respondessem às demandas da pesquisa a ser iniciada. Diante da “realidade” da escola que me deparava, quais metodologias empregar para garantir o rigor do estudo? Que instrumentos fazer uso para me aproximar dos alunos? Como, em meio à complexidade da escola, fazer uso de instrumentos metodológicos que não engessassem os resultados da pesquisa em busca de generalizações e que, ao mesmo tempo, não comprometessem o rigor científico da pesquisa, tendo em vista o quadro teórico aqui privilegiado?

No início deste movimento, operei com a definição de escola pautada em uma perspectiva representacionista da linguagem, por meio da qual os sentidos das coisas desse mundo são reflexos da realidade. Desse modo, apostava que ainda

pudesse ser possível, dependendo dos métodos de pesquisa apresentados nos cursos de metodologia e da bagagem teórica que carregava, responder aos problemas relacionados a essa instituição e que me inquietaram inicialmente. Ao longo do caminho, fui abandonando as certezas teóricas e a pretensão de uma verdade científica que me moldavam como pesquisadora da modernidade, para me arriscar por novos trajetos que me permitissem engendrar novos problemas e inquietações, pois, nas palavras de COSTA (2000), a pesquisa, “se constitui na inquietação”.

Com este capítulo, pretendo ir além de uma mera apresentação do meu objeto de pesquisa, configurado como um espaço/tempo real. Pretendo falar de mudanças na/da forma de conceber o próprio processo de produção da pesquisa. Por entender, hoje, que este “objeto”, como sistema social discursivo, formação discursiva⁹⁰, se constitui na medida em que eu o apresento, e que o próprio processo de produção de pesquisa, enquanto narrada para o leitor, se configura como uma prática discursiva. Busco apresentar minha leitura sobre essa experiência do fazer pesquisa. Trata-se, aproveitando novamente as palavras de COSTA (2000, p. 32), “de colocar novos focos de luz sobre as coisas, de aproveitar as cintilações novas, os clarões, os reflexos para ver ali onde antes tudo era certeza, novos objetos”.

Organizei o capítulo em cinco seções. Apresento, na primeira seção, uma definição possível de escola, que, como porta de entrada para a construção de meu acervo empírico relacionado ao currículo de História, e em função da interlocução teórica proposta, deve ser pensada, hoje, tanto em termos de escolhas de fixações possíveis e provisórias entre os diferentes sentidos que lhe são atribuídos, como também em termos dos inúmeros desafios/demandas que lhe são endereçadas em meio às mudanças aceleradas da contemporaneidade. Assim, antes de apresentar a escola que elegi como campo de pesquisa, trago a discussão sobre a questão da definição dessa instituição, em meio a disputas de diferentes sentidos que lhe são atribuídos face às demandas do presente.

Na segunda seção, apresento a escola trabalhada na pesquisa evidenciando os percursos, as estratégias para a definição dessa escola/unidade discursiva específica como terreno fértil para a construção de meu *corpus* de análise. Na

⁹⁰ Uma formação discursiva constitui uma “matriz de significado” ou sistema de relações linguísticas dentro do qual são gerados processos discursivos efetivos. (SALES Jr., 2008, p.146)

terceira seção, detalho o processo de construção do “caso”, trabalhado na pesquisa. Focalizo o grupo de alunos de História que acompanhei ao longo de três anos e que constituíram o caso estudado na pesquisa. Na quarta seção, explicito as condições dos textos produzidos pelos/as alunos/as de História, bem como descrevo de forma mais detalhada este acervo textual que serviu de empiria para a análise dos fluxos de sentidos de negro e de não negro, objeto central da pesquisa. Na quinta e última seção, apresento uma breve reflexão sobre o lugar do negro na história do Brasil nos currículos dessa disciplina a que os alunos desta pesquisa tiveram acesso ao longo dos três anos do ensino médio.

4.1. Em torno da definição de “escola”

A gente vem pra escola e a gente quer ver o certo e o errado. Chega aqui, os professores mostram pra gente o lado certo, e eles também mostram pra gente que a gente vê o errado lá, a gente tá tentando, né? (Lucia, 3006)... a gente trabalha. Mas a gente tá aqui porque a gente almeja uma coisa melhor, pra subir, entendeu? (Eduardo- turma 3006)

O exercício teórico a que me proponho inicialmente nesta seção consiste em pensar o sentido de escola distante de um quadro de significação baseado em essencialismos, em que os “sujeitos e as ‘coisas’ desse mundo se explicam ‘por si’ mesmos”. Um quadro no qual as ações são positivadas em nome de um fundamento extradiscursivo⁹¹. Nessa perspectiva, a entrada em uma escola pública, situada em uma comunidade no Rio de Janeiro, como lócus privilegiado para a pesquisa, implica deixar do lado de fora as concepções que trazemos de formação, de uma escola “inventada” pela modernidade.

Como venho sublinhando neste estudo, em diálogo com LACLAU e MOUFFE, (2004), na perspectiva da discursividade, um significado se fixa em meio a um sistema, simultaneamente, relacional e diferencial. Nesse quadro teórico, a dimensão relacional está na base constitutiva de qualquer sistema discursivo. Segundo LACLAU (2005) “(...) eles [os elementos] não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele” (idem, p.86). Dito de outra forma, o aspecto relacional reforça a ideia de incompletude das coisas e sujeitos desse

⁹¹ Para Laclau o termo extradiscursivo não existiria. O primeiro para Laclau não existiria, pois nos remete à pauta de uma perspectiva fundacional (que opera com fundamentos). O autor utiliza o termo extralinguístico como forma de reconhecer uma *forma* de materialidade para além da materialidade discursiva.

mundo, isto é, tanto um como outro não surgem de identidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição.

Na dimensão diferencial, tomando emprestadas novamente as palavras de LACLAU (2004), “algo é o que é, somente pelas suas relações diferenciais com algo diferente” (p.92). Nesse enfoque, há um limite – um corte antagônico – que identifica provisoriamente o que está dentro e o que está fora de cada sistema, estabelecendo-se um limite “que se fixa em uma tensão permanente entre a ‘lógica da equivalência’ e a ‘lógica da diferença’” produzido por meio do apagamento de significação, das unidades diferenciais, resultado da intervenção da primeira (lógica da equivalência) e simultaneamente o fechamento provisório dessa cadeia de significados por meio da intervenção da segunda (lógica da diferença).

Como sublinha MENDONÇA (2009):

Todo discurso, toda identidade formada por uma articulação discursiva se dá a partir do seu próprio corte antagônico, ou seja, um outro discurso que nega, que ameaça a existência de todos os elementos que constituíram um determinado discurso (MENDONÇA, 2009, p.167).

Assim, no caso do sistema discursivo em jogo – a escola – trata-se de explicitar um sentido possível e que me interessa fixar, neste estudo, em função de minhas inquietações e de meu interesse de pesquisa. Reforço portanto a pertinência da afirmação de GABRIEL (2011) ao abordar o problema da definição:

“Sociedade brasileira”, “estrutura social”, “realidade educacional”, “sistema escolar”, são exemplos de expressões que fazem parte do nosso fazer pesquisa de cada dia e que carregam formas de enfrentamento da relação entre as palavras e as coisas. Isso significa que antes de serem percebidas e significadas como *desigual, capitalista, injusta, democrática, libertadora, reprodutora, eficiente, tolerante*, essas palavras já são linguagem. Integra uma trama de saberes, uma episteme. Já dizem de perspectivas de olhar e de nomear o mundo. (GABRIEL, 2011, s/p, grifos da autora)

Trata-se assim de explicitar a perspectiva aqui adotada para olhar e nomear a escola na contemporaneidade. A tarefa de nomear, isto é, de fixar um sentido de escola e/ou escolar, nos remete ao debate acerca das funções que lhe são atribuídas pelos diferentes sujeitos que disputam esse espaço. Dito de outra maneira, os sentidos de escola fixados contingencialmente estão estreitamente relacionados ao entendimento das funções que lhe são atribuídas. Interessa-me,

pois, escolher entre a multiplicidade de papéis a ela atribuídos em nossa contemporaneidade, aqueles que considero potentes incorporar em minha análise.

Qual o sentido de escola privilegiar do ponto de vista das teorizações curriculares? Como incorporar na definição de escola os sentidos mobilizados pelos alunos das escolas públicas? Pelos depoimentos dos alunos que escolhi trazer como epígrafe para esta seção, ela ainda é considerada “dona” daquilo que é legítimo e validado a ensinar. Tanto “o certo” como o “errado”. Ela é o lugar onde é possível ascender socialmente, “pra subir, entendeu?”

Os debates acerca do papel da escola na atualidade põem a nu o ponto nevrálgico da crise que a desestabiliza, denunciada em diferentes estudos, em particular no campo do currículo. Novas narrativas curriculares, ao subverter os discursos hegemônicos que por ela circulam, buscam, ao mesmo tempo, sentidos de inteligibilidade para fixar sentidos “outros” que ainda estavam em disputa. Assim, frente à luta política no âmbito do social, e das novas demandas que se intensificam, o sentido de “escolar” “em si” é colocado em xeque.

Concordar, contudo, que essa instituição esteja “sob suspeita”, não pressupõe abrir mão de pensá-la como ainda um terreno potencialmente fértil para a compreensão das lutas hegemônicas em torno da democratização de bens culturais, como o conhecimento. Como nos alerta GABRIEL (2008):

Tempos pós em que a condição [da escola], de estar “sob suspeita”, significa que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção do projeto de uma modernidade que apresenta nítidos sinais de esgotamento e, portanto, não nos autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no e sobre o mundo (GABRIEL, 2008, 2012).

Isso significa que entrar no debate mais amplo sobre o papel da escola pública na atualidade implica assumir um posicionamento teórico que contribua para o reconhecimento do lugar da instituição no jogo político, constitutivo do social. Argumento, pois, que o diálogo com a teorização do discurso na perspectiva pós-estruturalista é justamente uma opção que permite explorar e sustentar sentidos e funções de escola que evidenciam este lugar, na medida em que permite defini-la como um:

Sistema discursivo onde são fixados fluxos culturais que participam do jogo da linguagem em meio ao qual emergem práticas articulatórias hegemônicas que posicionam os sujeitos em relação às demandas políticas do nosso presente (GABRIEL, 2010, p. 2).

Os estudos sobre/de escola apontam para a variedade desses fluxos culturais ao longo de sua trajetória, bem como as inúmeras possibilidades de articulações entre os mesmos, que se expressam nas ênfases atribuídas a uma ou mais de suas funções, pelos discursos produzidos em diferentes contextos discursivos que contribuem ou participam do processo de significação/identificação.

Em função do foco privilegiado e dos limites do estudo, me contentarei em desenvolver brevemente a seguir alguns discursos produzidos no campo acadêmico, em particular no campo do currículo, que contribuíram e contribuem para esse processo. Para tal, e pelas mesmas razões já apontadas, opto por trazer para esse debate os discursos curriculares que contribuem para fixar o sentido de escola a partir da relação estabelecida entre a instituição e o conhecimento.

Essa opção pode ser sustentada no âmbito da teorização do discurso. Com efeito, e como já discutido anteriormente, os processos de significação mobilizam lógicas de equivalência e da diferença. Isso pressupõe perceber a fixação provisória do sentido de escola como resultante de um mesmo movimento que simultaneamente constrói uma cadeia de equivalência entre os diferentes sentidos possíveis e é responsável pela produção de um corte antagônico que expulsa para fora dessa cadeia o excesso de significações como condição de estancamento do fluxo de sentidos que é indefinido.

Nessa abordagem discursiva, importa, pois, se movimentar em meio às unidades diferenciais articuladas pela lógica de equivalência que permite aproximar sentidos de escola diferentes bem como incorporar na reflexão a ideia de um “exterior constitutivo” que assegura o fechamento provisório, mas necessário, para que a ideia de um sistema discursivo chamado escola possa contribuir para um quadro de inteligibilidade.

Para tal, a categoria de demanda presente na perspectiva teórica de Laclau pode ajudar a compreender esse processo. Com efeito, a categoria demanda no jogo político é o que permite as construções tanto das cadeias de equivalência como a produção de um exterior constitutivo. Caberia, pois, questionar: Que demandas endereçadas à escola no presente são articuladas em torno da luta pela fixação do sentido de escola /escolar? E ainda, nesse movimento, o que é expelido para fora dessa cadeia, constituindo outra cadeia de equivalência em torno do não escolar?

Retomando o recorte escolhido, que consiste em explorar essas lógicas na definição da interface escola e conhecimento, o desafio da análise consiste justamente em produzir cadeias de escolar e de não escolar mobilizadas no campo do currículo.

Um dos fluxos de sentido dessa interface que circula no campo do currículo permite fixar o sentido de escola como instituição destinada a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente legítimo e “relevante” para ser ensinado. Esse papel, a despeito das críticas e do advento de novos paradigmas para pensá-la, não deixa de ser considerado em minhas argumentações quando se trata de ressignificar o sentido de “conhecimento escolar” em suas bases epistemológicas. Apesar de a instituição enfrentar desafios diante de diferentes demandas de diferença e de igualdade ao longo de sua existência, conforme abordarei adiante, assumo aqui a perspectiva que vejo a escola como um lugar privilegiado de produção e socialização de conhecimento.

A assunção desta centralidade da relação com o conhecimento escolar no processo de identificação de escola pode ser vista como uma pista que mereceria ser explorada para a produção do corte antagônico do que é e do que não é escolar. Não é por acaso que diferentes estudiosos tendem a associar a especificidade da escola ao debate em torno da questão dos processos de produção e distribuição do conhecimento escolar. Entre os discursos que afirmam uma especificidade para o sistema discursivo escola, uma cultura escolar⁹² particular (FORQUIN, 1993; CANDAU, 2005; GOMEZ, 2001), destacam as proposições de JEAN-CLAUDE FORQUIN (1997) que, em meio aos debates em torno da tensão universal e particular na definição do conhecimento legitimado pelas/nas escolas, reforçaram a ideia do “valor intrínseco da coisa ensinada” (idem) e a necessidade da escola incorporar estratégias pedagógicas diferenciadas para lidar com as diferentes demandas de diferença.

Com efeito, os debates acerca da tensão universal/ particular intensificaram-se no campo educacional a partir da década de 1990, confrontando as tendências universalistas defensores de um saber universal e os defensores de um discurso

⁹² Os trabalhos sobre cultura escolar proliferaram nos anos 1980, mas a ideia de uma cultura escolar se fortaleceu nos anos 1990, e apresenta atualmente diferentes vieses investigativos que não serão, pelos limites a ele impostos, aprofundados aqui.

pluralista, abarcando os diferentes saberes produzidos no quadro de inteligibilidade de diferentes grupos culturais. FORQUIN (1993)⁹³ critica o relativismo cultural, que, segundo o teórico, apagaria a própria natureza formativa e normativa da escola moderna que se situa em uma perspectiva de tendência universalista. Para ele, os conteúdos de ensino devem ser selecionados em função do “valor educativo” e não a partir de critérios sociológicos ou antropológicos, de acordo com o pertencimento cultural do estudante. Segundo o autor, a escola não peca,

(...) por privilegiar o que há de *mais fundamental*, de mais constante, de mais incontestável e, por conseguinte de *menos cultural*, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 2000, p.65, grifo meu)

Ainda que os debates não tenham trazido, no meu entendimento, respostas satisfatórias, decerto potencializaram a discussão sobre os sentidos da escola e do que se ensina nesse espaço. Os discursos sobre conhecimento, cultura e poder, balizados pela preocupação da teoria crítica, incorporaram-se às novas contribuições teóricas que, nas palavras de MACEDO e LOPES (2002), produziram novos “híbridos culturais”.

Para os fins dessa análise, fiz a opção de trabalhar essa pista como um pressuposto, colocando-me na esteira de estudos que tendem a afirmar que

Os discursos, para serem sobre escola, a despeito das matrizes curriculares mobilizadas, são discursos que significam essa instituição como lócus que mantém relações privilegiadas com os saberes. (GABRIEL, 2008, p. 224)

Admitindo que o corte entre escolar e não escolar mobiliza articulações com o conhecimento, ou melhor, com as definições de conhecimento escolar que podem ser considerados como legítimos para serem ensinados nas escolas, torna-se importante reconstituir a cadeia de equivalência entre as unidades diferenciais /demandas endereçadas à escola e que mobilizam sentidos de conhecimento. Desse modo, um sentido de escola possível de ser fixado, no quadro teórico que

⁹³ A palestra professada por Forquin na UFRJ, em 1997, Entre o relativismo e o universalismo, provocou críticas de autores como Candau (O currículo, entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Calude Forquin, 1997) e Silva (Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. Esse debate foi publicado na revista *Educação & Sociedade* ano XXI, dez. 2000, caderno Cedes.

venho privilegiando, pode ser o de campo social gestor de demandas de cada presente.

Trata-se assim de olhar para a escola hoje como sistema discursivo, no qual processos de significação e identificação de conhecimento escolar são produzidos com o intuito de equacionar a tensão permanente entre a satisfação das diferentes demandas de igualdade, diferença e qualidade e a necessidade de garantir um corte antagônico entre escolar e não escolar.

Como vêm apontando pesquisas recentes do campo do currículo, a ampliação dessas demandas tem impulsionado a hibridização de diferentes contribuições teóricas, oriundas de diversas áreas do conhecimento, que enfrentam os desafios com os quais tem que lidar a escola hoje. Cada uma dessas teorizações trilhou caminhos diferentes e desenvolveu discursos sobre escola e conhecimento escolar que desafiavam os fluxos de sentidos de fundamentos tradicionais hegemônicos. Assim, entre discursos da teoria crítica e da teoria pós-crítica, vão se trilhando caminhos para se pensar o papel da escola e do escolar, ora reforçando sentidos hegemônicos já “estabilizados”, ora incorporando outros discursos particulares que, muitas vezes, tendem a enfraquecer o sentido de escola disciplinadora e transmissora de conhecimento.

É nessa perspectiva que importa dialogar ou continuar dialogando com as contribuições teóricas do campo do currículo que insistem em problematizar, tanto do ponto de vista político como epistemológico, o conhecimento que circula nessa esfera institucional. Não cabe aqui um mapeamento das contribuições. Gostaria, todavia, de destacar as que trazem para o centro das discussões fluxos de sentido de cultura na cadeia de equivalência definidora de conhecimento escolar, na medida em que elas foram incorporadas pelas demandas de diferença endereçadas à escola na atualidade.

Diferentes sentidos de cultura têm sido incorporados na cadeia de equivalência do significante escola. Seja em sua concepção descritiva e elitista, que tende a fixar o sentido de escola como um centro de propagação do conhecimento fixado como universal, a-histórico, patrimônio da humanidade, seja como uma prática de significação que permite operar com o sentido de escola que a aproxima de uma “arena cultural” em que diferentes forças estão em disputa pelo poder. Segundo GABRIEL (2008, p.17) “as questões da cultura sempre estiveram presentes nos debates em torno da escola”. Para a autora, essas questões hoje

traduzem as demandas de diferença que se intensificam e pressionam as fronteiras que fixam os sentidos de escolar e não escolar. Afinal a

(...) reflexão atual sobre a relação escola e cultura pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo, que são ou devem ser estabelecidas, entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um espaço social de dimensões cada vez mais globais. (GABRIEL, 2008, p.19)

Desse modo, a título de fechamento da seção, levanto algumas questões que considero importantes para o debate sobre sentidos de escola na atualidade, e que perpassam minhas reflexões neste estudo: Como os discursos produzidos na escola podem dar conta das demandas de igualdade e diferença de modo que esse deslocamento de fronteiras não enfraqueça a discussão em torno do conhecimento escolar? Nesses tempos, em que os discursos de superação de uma crise da escola da modernidade se interpõem, ainda é possível pensar na centralidade do conhecimento escolar como um investimento da escola e ressignificá-lo com algum sentido político subversivo?

Diante das questões expostas, e ousando pensar nas fronteiras, aposto na potencialidade da escola pública como campo discursivo de análise, considerando a urgência política e os interesses que estão em jogo, em meio às demandas voltadas à instituição escolar na contemporaneidade.

4.2. A entrada em campo: a escola Emerson Fittipaldi

A Escola Emerson Fittipaldi⁹⁴, selecionada para a pesquisa, situa-se em uma comunidade da periferia do Rio de Janeiro, a comunidade da Portelinha, que possui entre 80 e 90 mil⁹⁵ habitantes e um grande quantitativo de jovens, adolescentes e crianças. O comércio local gera emprego para muitos desses jovens, porém a informalidade prevalece. A comunidade abriga uma população migrante de diversos

⁹⁴ Para essa pesquisa, foram preservados os nomes verdadeiros dos sujeitos envolvidos, assim como o nome da instituição e sua localização.

⁹⁵ Segundo depoimento de um participante da Associação de Moradores, e membro do Centro de Estudos da Memória da Comunidade, este número não é confiável, pois, de acordo com dados populacionais de estudos feitos em 1980 por esta instituição, este número já ultrapassava a casa dos 80 mil nesta época. Em consulta à Ligth, por ocasião da instalação de registros de fornecimento de energia elétrica aos moradores, a estimativa era de 110 mil habitantes em 2005. Consultada a Cedae, sobre o abastecimento de água para a comunidade, o quantitativo é um pouco menor, 90 mil habitantes. Entretanto, a surpresa, segundo o morador, foi o Censo do ano 2000 do IBGE, que estimou em 55 mil o número de habitantes na Portelinha.

estados do país, especialmente do Nordeste. A Escola Emerson Fittipaldi funciona em três turnos, com um quantitativo de 1.716 alunos matriculados em 2009, distribuídos em 41 turmas do sistema presencial, sendo que 970 são alunos efetivos das três séries do Ensino Médio em 2009. São quatro os níveis de ensino: Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos-EJA (2º segmento do Ensino Fundamental) e CES (Centro de Ensino Supletivo), este último na modalidade semipresencial.

Por ser uma escola pública, situada em uma comunidade da periferia, que atende a um público jovem bastante diversificado em relação à sua origem, ela me despertou, logo de saída, o interesse para o desenvolvimento da pesquisa. Considerei que as demandas de igualdade e diferença, que possivelmente caracterizariam as lutas hegemônicas travadas em nossa contemporaneidade, encontrariam nessa escola terreno fértil para suas articulações. Desse modo, a escolha da escola se justifica principalmente por se tratar de uma escola que está respondendo às demandas sociais da atualidade, principalmente as demandas da diferença. Era importante fazer uma pesquisa dentro de uma escola que já estava respondendo e interagindo com as demandas.

Esta escola, segundo minhas investigações iniciais do campo, dispõe de abertura para a realização de projetos que consideram a diversidade cultural dos alunos. Essa abertura para a realização de projetos de natureza diferenciada é uma marca da escola, abarcando diferentes áreas disciplinares e envolvendo professores de diferentes áreas de conhecimento. Um exemplo que contribuiu de forma significativa para a escolha e justificou minha entrada na escola foi a realização do Projeto “África na Sala de Aula” em 2009⁹⁶, em atendimento às exigências da Lei 10.639/2003, envolvendo não só a disciplina de História, como também outras áreas disciplinares. Considerando que essa intervenção produziu intensa mobilização da comunidade escolar, presumi que essa unidade escolar constituísse um campo fecundo para a discussão acerca da questão racial.

Assim, foi possível perceber, por exemplo, que há um empenho da direção em estimular o corpo docente a participar das atividades propostas, divulgando os eventos e valorizando sua atuação. A experiência em desenvolver projetos que agreguem os alunos e a comunidade foi identificada em outras esferas. Como

⁹⁶ O Projeto “África na Sala de Aula” será abordado detalhadamente mais adiante, pois se constitui como objeto de pesquisa para este estudo.

reconhecimento, atualmente, a escola participa do grupo de escolas beneficiadas com o projeto do governo estadual/MEC denominado *Ensino Médio Inovador*⁹⁷, escolhida entre as escolas que já desenvolviam trabalhos exitosos com projetos pedagógicos.

Entre outros projetos que a escola desenvolve, estão o Projeto “Jovem de Futuro”, do Instituto Unibanco⁹⁸; o Projeto “Café & Prosa”, iniciativa dos professores de Literatura e que aos poucos contou com o engajamento de professores de outras áreas de conhecimento; o Projeto “História que te quero História”, projeto de iniciação à Docência da UFRJ (Faculdade de Educação). O interesse pelo desenvolvimento de projetos na escola expressa a preocupação pelo trabalho coletivo envolvendo um número considerável de participantes (alunos, professores e comunidade).

A intencionalidade da escola em estreitar o diálogo com a comunidade também é outro aspecto que merece ser reconhecido como ponto positivo para a escolha dessa escola. A equipe dirigente da escola demonstra grande receptividade em trabalhar com projetos que integram a comunidade e a escola, estimulando a realização de atividades para o público em geral como capoeira e atividades esportivas.

Essa preocupação em agregar a comunidade escolar está presente no discurso da equipe gestora em seu Projeto Político Pedagógico ao ressignificar a escola:

Entendemos que a Escola é antes de tudo um lugar onde cabem diferentes vozes e formas de compreender o mundo e que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social (PPP, p. 3, 2009/2010).

⁹⁷O Programa Ensino Médio Inovador do MEC surgiu como uma forma de incentivar as iniciativas inovadoras para o ensino médio no âmbito das redes estaduais de ensino, estimulando a pensar novas ideias que diversifiquem o currículo, tanto oferecendo atividades de forma integrada, como oferecendo atividades à escolha do aluno. Para isso, a escola deve disponibilizar 20% da carga horária semanal com projetos e/ou oficinas que atraiam os estudantes. As escolas participantes do Programa contam também com apoio financeiro. A equipe da direção da escola e representantes dos professores por área disciplinar participaram no início de 2010 da capacitação do programa na Escola Sesc do Ensino Médio.

⁹⁸ O projeto foi implementado na escola de 2007 a 2009 e teve como objetivo dispor, para o ensino médio das escolas públicas, apoio técnico e financeiro, além de um plano de melhoria da qualidade do ensino pautado em uma política de avaliação permanente durante sua vigência.

Outro elemento que considero bastante positivo, e que contribuiu para a escolha dessa escola, foi a disposição dos educadores para o trabalho do dia a dia. Pelo menos o grupo observado no horário noturno⁹⁹ e aqueles de outros turnos, que atuaram nas atividades coletivas com que pude manter contato, demonstravam interesse em participar das atividades propostas, trazendo novas sugestões. Percebi no grupo de professores disposição para o enfrentamento das atividades diárias na escola, sendo o ambiente da sala dos professores espaço para discussão da crise da escola e de superação dos problemas. Esse interesse não é muito comum nas escolas da rede, principalmente no horário noturno, devido, principalmente, à jornada exaustiva de trabalho a que estão submetidos os professores da escola pública de um modo geral.

Entre os professores, devo destacar o trabalho da professora Ana, que elaborou e conduziu o Projeto “África na sala de aula”, envolvendo toda a escola para sua implementação. As aulas de História ministradas por ela apresentam certa sensibilidade para incorporar as questões étnico-raciais em seu planejamento curricular. A atenção para a “diversidade cultural” e o enfrentamento de questões com “o outro” e com a diferença, subvertendo os discursos de uma história nacional hegemônica, permeava sua prática em sala de aula. Ela foi a responsável pela minha entrada na escola, abrindo as portas para a pesquisa. A direção e toda a equipe pedagógica também mostraram-se bastante receptivas à pesquisa, demonstrando sensibilidade e interesse pela temática que eu iria tratar, deixando livres os caminhos que deveria trilhar. Realizei, ao longo de minha estadia, duas entrevistas¹⁰⁰ com essa professora regente: uma entrevista inicial, no final do ano de 2009, a fim de perceber suas expectativas quanto à continuidade do Projeto *África na sala de aula* e uma segunda entrevista, realizada no final do 3º ano, a fim de conhecer sua avaliação sobre o trabalho.

O papel e a função dessa escola “sob suspeita” estão inscritos também em discursos de superação e transformação, em uma perspectiva da pedagogia crítica, expressa em seu Projeto Político Pedagógico:

⁹⁹ A escola conta com 110 professores no total, sendo 42 no horário noturno. Alguns professores do curso noturno não são exclusivos do horário, portanto, dentre os 42 professores, alguns atuam nos turnos diurnos.

¹⁰⁰ A primeira entrevista foi realizada na própria escola, em 15/12/2009. A segunda entrevista foi realizada em novembro de 2011, na Faculdade de Educação da UFRJ.

Através da busca de um senso crítico em educação, podemos entendê-lo de maneiras diversas: cumprindo as funções de redenção, de reprodução ou de transformação da sociedade. Entendemos que a educação transformadora serve de instrumento e meio para a concretização de um modelo ideal de sociedade e, através de um processo dialético contínuo, assume importância fundamental no que se refere a sua função transformadora. (p.5)

Assim, sob a tensão que pressiona seus limites, a escola investe em novos sentidos, reafirmando posições tidas como “transformadoras”, mobilizadas em meio a significados cristalizados, disponibilizando em uma cadeia de equivalência os significantes “redenção”, “reprodução” e “transformação” que adjetivam a sociedade.

Como ressaltai anteriormente, um dos motivos para a escolha da escola para esse estudo foi o fato de desenvolverem um projeto sobre “Áfricanidades”, mobilizando diferentes agentes sociais. Meu interesse não era avaliar o desempenho ou a eficácia desta intervenção, e sim perceber como as aulas de História mobilizam os estudantes para a produção de sentidos de negro em sua trajetória escolar.

A valorização das questões colocadas em pauta pelo pluriculturalismo cultural (tema transversal incluído nos PCN) não se deu em substituição aos conteúdos das disciplinas como orientadores do processo de ensino-aprendizagem. Isso pôde ser percebido pelo lugar ocupado pelas avaliações, pela estruturação de seus espaços/tempos em função da organização disciplinar (tempos de aula, salas por disciplinas), pelo investimento na formação continuada de seus professores em razão de sua formação disciplinar, pela seleção e distribuição de livros didáticos com ênfase nos conteúdos curriculares abordados como observei durante a pesquisa de campo.

Uma dificuldade apontada pelos professores era a falta de tempo para as reuniões de equipe para a organização das atividades em seus planejamentos. Geralmente, as reuniões de planejamento ocorriam no início do ano letivo, incluídas no calendário da Secretaria de Educação ou reuniões das áreas disciplinares quando havia possibilidade ou necessidade. Fora este caso, havia reuniões específicas a respeito de projetos que seriam desenvolvidos. A realização das reuniões extraordinárias estava condicionada à dispensa de aulas.

Antes de passar para o detalhamento do caso estudado na pesquisa, cabe tecer alguns comentários sobre o trabalho de observação realizado em um primeiro

momento na escola e em seguida, de forma mais focalizada, nas aulas de História da professora Ana.

O trabalho de observação foi crucial para o entendimento do cotidiano experimentado pelo grupo em questão nas aulas de História. A observação sistemática como possibilidade metodológica teve início ainda em 2009, a partir das atividades implementadas pelo Projeto “África na Sala de Aula” e se estendeu ao longo do ano de 2010 nas aulas de história até o segundo semestre de 2011. Meu objetivo era acompanhar um grupo de alunos em sua trajetória como estudantes do ensino médio. Para uma imersão prolongada em campo, como foi o caso da empiria para esta tese, considerei a observação a forma mais adequada para a compreensão da produção de sentidos no cotidiano escolar. Neste caso, a observação facilitou o entendimento dos diferentes espaços que ocupam os alunos em voga na pesquisa. A observação do ambiente escolar possibilitou compreender os processos sociais em que interagem os diferentes atores na escola, a observação das aulas de História propriamente ditas também contribuiu para perceber as relações entre os agentes sociais, o que seria difícil perceber apenas pelo material textual.

A técnica de observação depende em grande parte da habilidade do pesquisador e de sua capacidade de sistematizar e organizar sua pesquisa sob o risco de perder-se em suas anotações. Como não pretendia desenvolver pesquisa de cunho etnográfico, não estive preocupada em “descrições densas” (GEERTZ, 1978) que dessem conta de uma totalidade em seus pormenores. Com efeito, as observações das aulas de História da professora Ana nesta escola foram fundamentais para a construção do meu “caso”, como explicitarei na próxima seção. Desse modo, essa técnica de pesquisa permitiu a produção de um material complementar e necessário para entendimento da visão de mundo de onde falam os “sujeitos” da pesquisa. Conhecer os espaços onde circulam, os professores e funcionários com os quais convivem, foi fundamental neste estudo, pois, “Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p. 12).

Neste estudo, a imersão no campo aos poucos foi se restringindo à sala de aula ou a alguns eventos pontuais propostos pela disciplina História. Além disso, apesar de contextualizar esta turma na escola e na comunidade, não me propus a

observar o aluno fora da sala de aula ou em outros espaços escolares. Quanto à duração da pesquisa, apesar de acompanhar o grupo de alunos que constituiu meu caso de estudo por longo tempo, meu objetivo foi acompanhá-los em sua trajetória como estudante de ensino médio para compreender o cenário a qual ele vivenciou sua vida escolar. Assim, a preocupação maior para o estudo não foi necessariamente a observação e descrição de determinado fenômeno em si, mas a criação das condições para uma leitura e análise interpretativa dos dados que permitiram “a interpretação em contexto” (MARLI & ANDRÉ, 2000, p. 45).

O trabalho de observação na pesquisa demandou uma relativa disponibilidade de tempo, já que a proposta era acompanhar as aulas semanais de História das turmas da noite, ao longo dos anos; além de uma capacidade de concentração, paciência e sensibilidade para minha ação em campo, essa atividade exigiu, antes de tudo, um prévio planejamento e preparação para a imersão em campo. De acordo com Vianna,

A observação como técnica científica pressupõe a realização de pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático de dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados. (2007 p. 14)

As observações das aulas de história e dos eventos que envolviam as turmas contribuíram para a análise de outros textos, como exercícios, vídeos, trabalhos escritos em grupo e grupos focais que constituíram o *corpus* da pesquisa. A negociação com a equipe da escola e o planejamento para a minha intervenção como pesquisadora, junto à equipe da escola, facilitou minha inserção no campo.

Todavia, os desafios a enfrentar ao entrar em campo desconhecido são inúmeros, e não posso deixar de sublinhar alguns percalços que ocorreram, interferindo diretamente no processo. Refiro-me mais particularmente à limitação em relação à questão do tempo de permanência de observação. VIANNA (2007) sublinha que

a metodologia da observação demanda um certo tempo-espaco temporal para ser concretizada, requerendo permanência, às vezes, bem longa no campo, a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores. (VIANNA, 2004 p. 10)

Embora este fator não seja necessariamente determinante para a qualidade da pesquisa, pois muitas vezes um dado relevante só é acessado meses após

iniciada a imersão em campo pelo pesquisador, outras vezes, a própria dinâmica da instituição possibilita a redução do tempo do trabalho de campo devido a imprevistos que reduzem o tempo da pesquisa. Nesta pesquisa, o prazo para a realização da observação no segundo ano letivo em que estive imersa no trabalho de campo, observando os grupos de alunos, então matriculados na segunda série, era de um ano letivo (de março a novembro). Entretanto, algumas dificuldades do cotidiano escolar reduziram este tempo de observação real: as turmas no horário noturno tiveram o tempo de aula reduzido, devido à falta de professores, o que levava a professora regente a adiantar o tempo das turmas em tempo vago; atraso de alunos na turma nos primeiros tempos de aula em virtude de trabalho; ausência no último tempo (21:20 às 22:40h) em razão da violência, cansaço, entre outras dificuldades. Neste ano, das 64 aulas previstas por turma (considerando 32 dias letivos), consegui estar presente em apenas 23 dias. A falta de aulas foi justificada em razão de várias intempéries, tais como: tempestade e inundação na cidade (1º semestre de 2010 e 2011), guerra do tráfico, falta de professores, greve. Além disso, se considerarmos a redução dos primeiros e últimos tempos de aula, em virtude do horário de entrada e de saída, como esclareci acima, houve uma redução ainda maior. Esses contratemplos já eram esperados, se considerarmos que são comuns em escolas da rede que funcionam neste turno e em áreas de risco. Portanto, essa “cultura” da redução de tempo faz parte da trajetória escolar desses alunos e é uma prática do cotidiano da escola.

Além disso, gostaria de sublinhar outros três aspectos que me parecem importante de serem explicitados: (i) a influência que a presença do observador pode causar no desenvolvimento da pesquisa; (ii) a dificuldade em manter um certo distanciamento do objeto de pesquisa quando este lhe é familiar e (iii) identificação de fatores que têm pouca importância ou mesmo nenhuma relação com o que se pretende estudar

Quanto ao primeiro aspecto, a presença do observador na escola, possivelmente acarretou alguma mudança de comportamento dos alunos, funcionários ou professores. Por maior que seja o esforço para que se minimize essa influência, a simples presença já é o suficiente para que a rotina seja modificada. Muitas vezes, a presença do observador tende a modificar o próprio contexto ou mesmo a situação a ser observada. A preocupação da professora em abordar assuntos que facilitem a pesquisa do observador, a intervenção exagerada de

alguns alunos para garantir visibilidade ou mesmo o silêncio de outros são exemplos da situação que vivenciei.

Assim, ainda na fase de planejamento da pesquisa, foi produtivo ter pensado em como a presença do pesquisador pode afetar o grupo. Uma estratégia que amenizou essa influência foi minha presença no local da pesquisa antes de coletar dados. Participei de outros eventos em que as turmas e a professora participavam, antes mesmo de iniciar a observação em sala de aula. Assim, a direção da escola, os professores e alguns alunos já notavam minha presença até me tornar uma pessoa conhecida para eles. Contudo, o fato não amenizou por completo o constrangimento da minha presença regular em quase todas as aulas de História. Outra estratégia, que me ajudou a minimizar esse constrangimento, foi o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e da minha permanência em sala de aula, antes de iniciar sistematicamente meu trabalho de observação. Antes de começar essa empreitada, já havia conversado com a diretora da escola sobre a pesquisa, que me disponibilizou todos os meios didáticos e mediáticos para o “meu trabalho”, me deixando bem à vontade para mergulhar em campo. Da mesma forma, junto à professora, precisei esclarecer com antecedência qual era o foco de minhas observações, pois senti de início que ela estava muito preocupada em realizar atividades que favorecessem minha pesquisa. Informei que eu não estava ali preocupada com a aplicação da Lei ou do Projeto, mas sim em observar quais os sentidos de negro que circulavam no currículo de História ao longo do ano. Argumentei que ela deveria seguir o curso normal de seu planejamento letivo. Depois da conversa, ela imprimiu um ritmo mais natural ao trabalho.

Quanto às turmas, não percebi de início nada que caracterizasse mudança de comportamento a partir da minha presença em sala de aula, mas, em contrapartida, me senti inicialmente invisível neste espaço. Após alguns meses, senti maior interação com o grupo, pois já se dirigiam a mim para tirar dúvidas ou pedir a minha opinião sobre assuntos debatidos com os grupos ou com a professora.

Um segundo aspecto que dificultou inicialmente a pesquisa foi o grau de familiaridade com o ambiente observado. Por ter atuado no ensino médio da Rede Estadual por mais de 20 anos, muitas vezes me surpreendia com a naturalização dos fatos observados. De início, enfrentei alguma dificuldade em lidar com um

espaço “conhecido”, apesar de não ainda ser conhecido¹⁰¹. Era como se estivesse na presença dos meus alunos: o mesmo uniforme, as mesmas músicas, as mesmas dificuldades, as mesmas expressões... com o tempo, esse distanciamento foi acontecendo.

Um terceiro aspecto que poderia limitar o meu trabalho como observadora era a identificação de dados que tinham pouca e ou nenhuma importância para a realização do trabalho. Diante da grande quantidade de informações coletadas, identificar e filtrar o que realmente me interessava, sem descartar novas fontes de informação que emergiam da própria experiência, exigiram muita sensibilidade de minha parte. Na pesquisa que realizei, muitas vezes fui surpreendida me aprofundando em dados da vida comunitária daquele grupo que não tinha aparentemente relação com o problema da pesquisa, como a questão da origem do grupo, as profissões, locais de moradia. Em outras situações, a discussão sobre diferenças sociais nos trabalhos em grupo deixou brechas para a discussão do negro em nossa sociedade. Neste caso, a partir de uma discussão aparentemente distante pude obter dados importantes para a pesquisa. A princípio, todo material foi analisado para avaliar sua pertinência para a pesquisa. O descarte de material irrelevante para a análise foi feito criteriosamente, de modo a não se perder dados ou mesmo não perder tempo com matéria que não seria proveitosa para o trabalho. Em uma longa imersão no campo, como é o caso desta pesquisa, acumulamos uma gama de informações que muitas vezes nos leva a perguntar se seria necessária nossa presença por tanto tempo, visto que alguns momentos de observação nos parecem infrutíferos.

Apesar das limitações descritas acima, a imersão no trabalho de campo para este estudo de caso abriu um leque de possibilidades para a coleta de materiais diversos que enriqueceram o processo de análise dos dados. Foi importante também para compreender o contexto de produção de diferentes materiais que foram utilizados na pesquisa. Além disso, possibilitou rever e reconstruir os problemas da pesquisa, inicialmente apresentados, resultando também na necessidade de rever o quadro teórico e empírico durante o processo de produção de sentidos da pesquisa.

¹⁰¹Só conheci a escola em 2009, poucos meses antes de iniciar a pesquisa, nessa época ainda lecionava em uma escola da rede estadual de ensino médio.

4.3. A construção do “caso”

A Disfunção

Se diz que há na cabeça dos poetas um parafuso de a menos
Sendo que o mais justo seria o de ter um parafuso trocado do que a menos
A troca dos parafusos provoca nos poetas uma certa disfunção lírica.
Nomearei abaixo 7 sintomas dessa disfunção lírica.

- 1- Aceitação da inércia para dar movimento às palavras.
- 2- Vocação para explorar os mistérios irracionais.
- 3- Percepção de contiguidades anômalas entre verbos e substantivos.
- 4- Gostar de fazer casamentos incestuosos entre palavras.
- 5- Amor por seres desimportantes tanto como pelas coisas desimportantes.
- 6- Mania de dar formato de canto às asperezas de uma pedra.
- 7- Mania de comparecer aos próprios desencontros.

Essas disfunções líricas acabam por dar mais importância aos passarinhos do que aos senadores.

(MANOEL DE BARROS. Tratado Geral sobre as Insignificâncias do mundo)

Como anunciei na Introdução do capítulo, compreendendo que os percalços e trajetórias da pesquisa são incertos e que o risco de apostar na investigação *per se* é um desafio não tão maior como a elaboração dessa narrativa da pesquisa. Assim, investir na elaboração da tese, apostando na escrita acadêmica como um ato de criação, e por que não, um “ato de si mesmo” (FISCHER, 2005) foi um desafio permeado por intensas buscas, como investigar, pensar, escrever, argumentar, alinhar, assumir uma posição teórica (exposição de si mesmo), explorar o pensamento de outros autores, falar por eles e fazer com que eles façam parte de si mesmo. E por que não, se colocando no lugar de poeta, como a epígrafe com que inicio essa seção, fazer uso de todas as “disfunções líricas” de modo a explorar as “asperezas” do campo para dar sentido, mesmo que provisórios, ao texto?

Como recorte para a tese, e como um “caso” para estudo, focalizei um grupo de 37 alunos que frequentaram as aulas de História do ensino médio da Escola Emerson Fittipaldi no horário noturno ao longo de seus três anos como alunos. Acompanhei suas trajetórias por meio de textos (escritos e orais) que eles produziram na/para as aulas de História. Para tal, observei no processo de significação / identificação as estratégias discursivas para fixação de sentidos sobre negro no cotidiano das aulas de História e nas refigurações narrativas do grupo em questão, produzidas em forma de exercícios, trabalhos em grupo, vídeos, entre outros meios. No final desse processo, realizei três grupos focais com esses grupos de alunos, cujos depoimentos também passaram a integrar o *corpus* da pesquisa, como desenvolverei mais adiante.

A análise das práticas discursivas, a partir das situações e fenômenos vivenciados em campo, como a observação das aulas e da análise de materiais produzidos pelos alunos, me possibilitou um segundo movimento, quiçá mais complexo, como a atribuição de sentidos a essas práticas de pesquisa, ao elaborar a escrita sobre elas. Neste movimento, a produção do texto da pesquisa se configurou como uma prática discursiva e como um processo intenso e continuado de ressignificações provisórias, tanto no que tange aos quadros teórico e empírico como à abordagem metodológica privilegiada no estudo.

Entre a “arte de escrever” e os “modos de ver”, fui trilhando caminhos nesse “terreno movediço” (COSTA e BUJES, 2005) que chamo de campo investigativo. Da entrada na escola até a definição do “caso”, ou da formação discursiva que delinearía para a análise, interpuseram-se muitas indefinições e instabilidades. Ao mesmo tempo, a busca de novas possibilidades de encontro de novos espaços e de surpreendentes articulações de relações de poder instigou-me à descoberta de novas formas de produção de saberes.

Assim, sem a preocupação de buscar definições e rótulos para o tipo de pesquisa que realizaria, investi, em consonância com o quadro teórico privilegiado, em alternativas que me permitissem combinar as metodologias existentes com a análise que realizaria através de uma abordagem discursiva.

Reconheço que algumas técnicas, métodos e expressões, utilizados frequentemente nas pesquisas no campo educacional, encontram seus fundamentos em uma perspectiva cientificista, e que podem destoar da abordagem a que me proponho para esta análise. Entretanto, me arrisco a utilizá-los desde que não se tornem contraditórios. Pensar a pesquisa como um “estudo de caso” ou ainda apostar na “observação” em campo como uma forma potente de investigação não implica abrir mão da abordagem discursiva a que me proponho.

Optei assim nomear a pesquisa como um estudo de caso: um grupo de alunos de História do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro. Por meio do estudo deste caso particular, pude trilhar pistas para compreender a dinâmica da rede escolar como um todo. Afinal, ao delimitarmos um “caso”, pressupõe-se que se possa investigar um determinado fenômeno a partir de um caso particular que tem um valor em si mesmo [no sentido de particular], mas “que

considera a unidade social estudada como um todo (...) com o objetivo de compreendê-lo em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2007, p.33).

No “caso” em análise neste estudo, o particular (grupo de alunos de História), o conjunto da produção discursiva desse grupo foi considerado uma totalidade, se constituindo uma síntese individualizada de uma determinada rede de ensino, como “uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve” (GOLDENBERG, 2007, p. 23).

A preocupação com o rigor metodológico da pesquisa foi um dos pontos chave para a realização deste trabalho acadêmico, entretanto, não se configurou como um “problema” ou “fixação” rígida. SPINK (2004, p. 26) aponta dois modelos instituídos nas ciências humanas para se pensar a pesquisa científica: o monismo metodológico e a epistemologia da diferença. O primeiro anuncia a necessidade da unidade do método científico e está associado ao padrão positivista instituído pelas ciências da natureza. Já o segundo modelo defende a necessidade de métodos específicos para as ciências humanas, que exige uma postura hermenêutica. O segundo modelo aponta para uma postura investigativa mais condizente com o quadro teórico antiessencialista que abraço nesse estudo.

Inicialmente, ainda no primeiro ano, o grupo que iria trabalhar nesse “caso” não estava definido. A proposta até então era acompanhar algumas turmas ao longo de sua trajetória com o foco no estudante de História de ensino médio de uma escola pública. Logo de saída, fui confrontada com a seguinte pergunta: Qual era o perfil de aluno que me interessava para a pesquisa? Em princípio, prevaleciam os critérios: ser aluno de escola pública; estar matriculado na primeira série do ensino médio, o que me permitiria acompanhá-lo por uma trajetória como estudante; ter passado por alguma intervenção de sensibilização para as questões étnico-raciais.

O primeiro passo foi quando, logo após a entrada na escola, investi na observação dos grupos que estavam mais envolvidos com a execução do Projeto “África na sala de aula” coordenado pela mesma professora, que frequentavam a primeira série desse nível de ensino. Pude observar que as turmas mais engajadas no Projeto eram exatamente as da primeira série, o que facilitou o acompanhamento prolongado das atividades realizadas pelos mesmos nos dois anos seguintes. Outra atividade que me instigou para a definição desse grupo foi o trabalho sobre identidade e pertencimento desenvolvido por essa professora a partir das histórias

de vida de cada um. O fechamento do trabalho foi a produção do livro *Minha história, minha vida* (editado manualmente pelos professores da escola), escrito pelos alunos, sobre as suas vidas. No primeiro ano de pesquisa, o trabalho se restringiu à observação das atividades coletivas realizadas na escola, em especial o Projeto “África na sala de aula”, ao acompanhamento de atividades pontuais desenvolvidas em sala de aula e à coleta de textos produzidos pelos estudantes.

Além disso, nesse primeiro ano, fui definindo estratégias que, em meio às adversidades da escola, me permitissem selecionar o grupo que acompanharia até o final desse nível de ensino. Estiveram à frente alunos de seis turmas de primeira série, sendo que grande parte daqueles envolvidos no projeto eram do horário noturno. Assim, como primeira definição, resolvi que acompanharia os alunos do turno da noite, da primeira série do ano de 2009. No ano seguinte, esses alunos estiveram matriculados em três turmas do curso noturno (2005, 2006 e 2007). A partir de uma investigação para identificar o “paradeiro” desses alunos, descobri que estavam, em 2010, concentrados nessas turmas. Alguns que frequentavam o diurno migraram para o horário da noite, devido à sua incursão no mercado de trabalho.

Nesta arena movediça, foi possível notar que a configuração dessas três turmas não era a mesma do ano anterior. Isso se explica não apenas pela redução do número de alunos – nem todos incluídos nessas turmas de segunda série pertenciam às turmas da primeira série do ano anterior – mas também pelo ingresso de alunos novos que migraram de outros turnos, quer pela necessidade de trabalhar ou por estarem retornando à escola depois de anos de afastamento, ou ainda por mudança de moradia. Havia ainda a mudança “voluntária” de turma no meio do período. Eles mesmos decidiam a turma que gostariam de frequentar. Esse movimento foi observado por mim na formação da turma 3006 em 2011. Sua composição foi totalmente alterada pelos próprios alunos. Aqueles que estavam, no início do ano, alocados em outras turmas distantes do seu grupo de origem, começaram a frequentar a turma por conta própria, sem o consentimento da secretaria, reivindicando sua transferência. Assim, a turma foi se reconstituindo “informalmente” em permanência ao longo do ano.

A evasão e a rotatividade dos alunos entre os grupos que frequentavam o terceiro turno eram comuns, o que aumentava a dificuldade de determinar o grupo para a pesquisa ao longo dos anos. Verifiquei que a redução do grupo não se deu

pelo índice de reprovação, até porque não é muito alto nesse turno, mas pela própria desistência do grupo diante das dificuldades do dia a dia.

Cabe ressaltar que, na “busca” por esse grupo de alunos, fui auxiliada pela professora Ana, que me informava sempre o “paradeiro” dos estudantes. Para o último ano (2011), importava focalizar o grupo de alunos que passou pelas três séries frequentando a aula dessa professora. Como sinalizei anteriormente, interessava-me acompanhar os estudantes que foram interpelados pelas aulas de História da professora.

O trabalho não foi tão fácil assim, tratava-se de abdicar das “rotas seguras e perder-se em regiões pantanosas” (COSTA e BUJES, 2005) sob o risco de perder o rumo da pesquisa. Das três turmas observadas na pesquisa de campo no segundo ano (em 2010), aproximadamente, 80 alunos tinham sido alunos da escola e da professora Ana no ano anterior. No terceiro ano (2011), o número caiu substancialmente¹⁰², restando apenas 37 “sobreviventes” do grupo inicial. Ao final do ano, parte desse grupo participou de três grupos focais, como fechamento da pesquisa¹⁰³.

Quanto ao perfil deste grupo de alunos, a faixa etária variava entre 16 e 32 anos, em 2009. A maioria trabalhava durante o dia (26/37), sendo que sete estavam desempregados e cinco não trabalhavam. Entre as profissões declaradas, temos empregadas domésticas (babás, faxineiras, acompanhantes de idosos), comerciários, operadores de telemarketing. Entre os estados de origem dos estudantes, são identificados, em sua maioria, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, entre outros. Quanto à cor, pelo que pude observar e interpretar, havia nove alunos com traços visivelmente afrodescendentes¹⁰⁴, oito brancos e 20 pardos¹⁰⁵.

Aos poucos, fui constituindo meu acervo textual a ser analisado: os diferentes textos produzidos pelos alunos entre 2009 e 2012, tais como exercícios do livro didático, histórias de vida, trabalhos em grupo, cadernos, avaliações e vídeos e, finalmente, os depoimentos coletados no grupo focal. Como definição do *corpus* de análise, além do material citado acima, o registro em meu caderno das observações

¹⁰² As principais causas do afastamento dos alunos geralmente eram: horário de trabalho, retorno à terra natal, gravidez, entre outros.

¹⁰³ Sobre o grupo focal, trataremos mais adiante.

¹⁰⁴ Considerando nesse caso aspectos fenotípicos aparentes como a cor da pele, cabelo etc.

¹⁰⁵ Considerando a classificação do IBGE, esse grupo estaria entre a variação de cor entre preto e branco (moreno, mestiço, mulato, marrom).

das aulas de história foi um elemento central para o entendimento das articulações que se delineavam nesse campo discursivo, as aulas de História. A observação das aulas permitiu-me compreender a dinâmica da experiência escolar dos sujeitos em questão, além de situar a perspectiva histórica e pedagógica adotada pela professora ao ministrar suas aulas.

Na fase inicial da pesquisa, priorizei as atividades coletivas, sendo que as observações das aulas ficaram em segundo plano, até pelo fato de, nos meses finais do ano letivo, elas terem se tornado escassas devido à aplicação de provas, à realização de atividades extraclasse e às faltas eventuais de professores.

Quanto ao tratamento dos dados da pesquisa, visto aqui como um acervo de repertórios interpretativos, e explicitado de forma mais detalhada a seguir em consonância com o quadro teórico apresentado anteriormente, me ofereceram ingredientes suficientes para o alcance dos objetivos da pesquisa. A interlocução com os conceitos explorados no entrecruzamento da teoria do discurso e da teoria da história, considerando a experiência temporal que perpassaram esses discursos, foi potencialmente fértil para a análise, como apresentarei no quinto e último capítulo da tese.

4.4. Acervo textual da pesquisa: textos e contextos

O acervo textual utilizado para a análise na pesquisa foi formado por diferentes tipos de produções discursivas (escritas e orais) dos alunos que constituíram meu caso de estudo, bem como, ainda que de forma secundária, os registros de minhas anotações no caderno de campo. Assim, ele compõe-se de:

(i). Livro editado em 2009 a partir das histórias de vida de 88 alunos de seis turmas da primeira série do ensino médio regular noturno. Deste total, havia histórias de vida de 22 dos 37 alunos que acompanhei até o final da pesquisa.

(ii). Depoimentos dos alunos em vídeo realizados no âmbito dos projetos da escola: a) atividade sobre o Projeto “Cor da Cultura”. b) atividade sobre o vídeo “Onde mora o preconceito”.

(iii) Respostas de questões de exercícios e avaliações escritos relacionadas à temática em foco, sendo duas questões retiradas de quatro provas.

(iv) Sete depoimentos coletados em três grupos focais, realizados ao final do último ano com a participação de 27 alunos¹⁰⁶.

(v) Anotações do caderno de campo sobre as observações feitas nos eventos como Projeto “África na sala de aula, visita ao Quilombo, o evento Poesia & Prosa, além do acompanhamento das aulas de História.

Acompanhar os jovens em sua trajetória como estudantes de ensino médio, ao longo de três anos de escolaridade, não foi uma tarefa tão fácil. A busca por esses “corpos” foi um empreendimento necessário para a construção do *corpus* da pesquisa.

Ao realizar uma pesquisa no campo da educação com o foco nos alunos, enfrentei o desafio de tentar compreender quem é esse aluno de História e qual escola, qual história ele participa. Foi fundamental conhecer a dinâmica da escola e até mesmo a vida social de cada um. Foi necessário passar para o “lado de lá”, sair dos “bastidores” caminhar “ao lado”. Afinal, é preciso levar em consideração o aluno na singularidade da sua história de vida e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que esta pesquisa aposta que se deve estudar sua relação com o conhecimento.

Desse modo, a pesquisa pensada sob a perspectiva dos alunos implica enfrentar o desafio de perceber como esses agentes sociais se posicionam como alunos, nesse “terreno pantanoso” que é a escola. São alunos trabalhadores / (as), jovens, pais e mães de família, filhos arrimo de família, da comunidade, DJs, desempregados (as), donas de casa, mas, na escola, “simplesmente”, alunos. Uma vez adentrando nesse espaço, quem são eles? Como se envolvem nos projetos e nas atividades oferecidas pelos professores, nas aulas de História? Como reconfiguram nesses contextos discursivos, que são também contextos didáticos, suas narrativas identitárias nas aulas de História? Que tipo de relação com o saber que estabelecem em razão de seus papéis sociais, nesse contexto de formação específica, que lhes permita elaborar e mobilizar instrumentos de inteligibilidade para a construção de sentidos no âmbito da História ensinada? Como se posicionaram como alunos, aos meus olhos, diante das intervenções da pesquisa?

Em uma perspectiva psicanalista, o saber é visto como objeto de desejo. Laclan considera que o que vem primeiro é o desejo. Assim, para compreender

¹⁰⁶ Dos 37 alunos convidados para a atividade do grupo focal, 10 faltaram.

como se passa do desejo de saber à vontade de saber e ao desejo de aprender sobre isso e aquilo, “o sujeito” se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro (CHARLOT, 2005). CHARLOT (2001) apresenta duas definições sobre a relação com o saber, que me parece fértil introduzir em minhas reflexões sobre a problemática dos saberes “apreendidos”. Para ele, a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. E, ainda, a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, uma atividade, uma situação, uma pessoa, uma obrigação etc. – relação com a linguagem, com o tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Essas considerações sobre a relação com o saber, em consonância com o quadro teórico aqui privilegiado, podem ser potencialmente férteis quando a questão é pensar nos fluxos de inteligibilidade que são mobilizados para dar sentido à história ensinada na escola pública, e, ainda, nos processos de significação/identificação em meio à experiência temporal desses alunos. No âmbito da pesquisa, reforço, como já desenvolvido no segundo capítulo, que o estreitamento do diálogo com as teorizações curriculares pós-estruturalistas tem permitido o alargamento de interlocuções teóricas a partir da releitura de autores (CHARLOT 2001, 2005; DEVELAY; CHEVALLARD, 2009) que colocam em evidência o papel estratégico e crucial desempenhado pelos saberes no processo ensino aprendizagem, na leitura de mundo e na produção de marcas identitárias.

Assim, interessa trazer para essa análise da relação com o saber “aprendido” em história, no que tange à experiência temporal desses alunos, a noção de “identidade narrativa” (RICOEUR, 1997) que possibilita a aproximação com as noções de instabilidade, fluidez, incompletude presente nas concepções curriculares pós-estruturalistas (MACEDO, 2006; 2008; GABRIEL, 2008, 2010, 2011, 1012).

O entendimento dessa noção me permitiu reconhecer, na análise de meu acervo textual, que os fios das tramas, ao serem tecidos pelos estudantes, eram posicionados em relação a outras tramas, a outras identidades narrativas já existentes e muitas vezes concorrenciais, em um presente histórico entrelaçado com diferentes passados e futuros. Assim, a construção de sentidos dependia do momento da refiguração, momento de encontro entre os leitores e negociadores dos

discursos de identidade em disputa pela hegemonia nesse campo social da pesquisa (escola, aula de História).

Para a análise desse sistema discursivo, foi necessário apresentar os textos e seus diferentes contextos de produção em que os sujeitos estão posicionados como alunos. Assim, organizei a apresentação do meu material textual de maneira articulada aos contextos de produção onde foram produzidos. Desse modo, identifiquei três contextos diferenciados: (i) as aulas de História; (ii) os projetos extraclasse; (iii) os grupos focais.

4.4.1. Nas aulas de História

A análise das aulas de História ministradas pela professora Ana poderiam se estender por um capítulo desta tese, ou até mesmo se transformar na temática central do estudo, tamanha a riqueza de detalhes e informações acerca dos saberes docentes e das práticas pedagógicas dos professores de História que foram proporcionadas pela experiência de observação das aulas. Entretanto, a apresentação desta seção tem outro fim, se destina apenas a apresentar em linhas gerais as opções político-pedagógicas às quais a professora se filia, a fim de que se possa compreender as escolhas dos textos que compõem meu acervo, bem como as configurações narrativas que interpelaram os estudantes em foco na pesquisa.

De modo geral, como pude observar, a professora Ana conduzia as aulas de modo a se distanciar, sempre que possível, da forma tradicional de trabalhar os conteúdos da disciplina que lecionava. Apesar da preocupação em seguir as orientações do currículo, para cumprir os conteúdos definidos por bimestre e fazer uso do livro didático frequentemente como norte para as aulas, ela recorria ao uso de novas linguagens e tecnologias para dinamizar as atividades. Não abria mão de utilizar estratégias como produção de vídeos feitos pelos próprios alunos, filmes, música, teatralização, entre outras opções metodológicas.

Nas palavras de uma das alunas,

(...) o método dela é totalmente diferente, você não precisava ficar decorando o texto, ela passava para você através da explicação e empolgação dela, falando, fazendo você se interessar pela história. Só na prova dela você já conseguia fazer a prova dela com muito conteúdo. (Grupo Focal – Elizabeth Correa – turma 3006)

O uso de recursos midiáticos na sala estava sempre em consonância com os conteúdos programáticos trazidos para a aula e era utilizado de forma a complementá-los. Ao engajar-se em projetos da escola e mobilizar o grupo de educadores para novas propostas, como foi o caso do projeto “África na sala de aula”, a professora demonstrava um comprometimento com seu trabalho.

Algumas vezes, o uso desses recursos fazia com que o objetivo da atividade para o ensino de História não ficasse tão claro para os alunos: “O passeio que a gente fez até o quilombo marcou demais porque não era passeio de história não, era passeio de escola normal, para visitar.” (Pedro, Turma 3006); “Aquele filme (*Zuzu Angel*¹⁰⁷) me chamou muito a atenção porque eu não sabia a história do túnel e fiquei sabendo de tudo pela aula de história.” (Silvia) Nesse caso, a exibição do filme funcionou apenas como uma informação a mais. A aluna não conseguiu relacionar sua exibição a qualquer conteúdo de aula.

Ao se referir aos conteúdos programáticos previstos para 2010, a professora demonstra o desapego pelas propostas curriculares convencionais e reafirma a necessidade de investir em uma linha menos tradicional:

Agora com o 2º ano eu quero pegar mais pesado mesmo no sentido de trabalhar coisas que eu não faria se não tivesse tido essa sensibilização toda... Se não tivesse passado por todo esse processo de autoconhecimento. [se referindo ao trabalho sobre história de vida]. (Entrevista Prof.ª Ana em 15/12/2009)

Segundo a professora, as aulas de História são pautadas na visão de História como formadora da consciência cidadã do aluno. Esta perspectiva abraçada pela docente se tornou visível nas temáticas abordadas ou até mesmo nas explicações efetuadas por ela.

O desenvolvimento de um projeto sobre a história de vida dos alunos com as turmas do 1º ano em 2009 é exemplar. O objetivo do trabalho era “valorizar a história de cada um, de despertar o sentimento de pertencimento ao grupo, de se sentir sujeito da própria história” ou ainda “fazer com que o aluno se sentisse participante

¹⁰⁷O filme foi dirigido por Sergio Rezende e lançado em 2006. Narra a história de Zuzu Angel (Patrícia Pilar), uma estilista brasileira de muito sucesso, que em plenos anos 70 perde o filho, Stuart Angel (Daniel de Oliveira). Ele era militante político e foi preso, torturado e morto pelo regime ditatorial então vigente no Brasil. A estilista então inicia sua luta denunciando as torturas e morte de seu filho até o seu “assassinato” na saída do túnel que hoje leva seu nome.

da história, inserido como sujeito ativo dos fatos narrados” (Prof.^a Ana). Com a valorização de suas histórias pessoais, ele poderia participar da produção de uma história coletiva com o uso das fontes familiares (como fotos, brinquedos, roupas, cartas e documentos da infância) e, ao mesmo tempo, desenvolver o gosto pela pesquisa histórica.

Em depoimento, a professora explicou como iniciou o processo de elaboração trabalho: “A gente trabalhou identidade, a história mesmo de cada um, começando com a minha história e depois cada um deles fez a história deles que teve como resultado um livro.” (Prof.^a Ana) Segundo o relato da professora regente, aos poucos, outros professores foram aderindo à atividade, a professora de Matemática aproveitou para trabalhar a contagem do tempo histórico. A de Português trabalhou a redação dos textos com os alunos. No laboratório de informática, os alunos digitaram e formataram os textos. “Algumas professoras, como a de Matemática e Física, foram incansáveis durante o processo de produção dos textos, orientando os alunos na sala de informática, tirando fotos, editando as páginas.” (Prof.^a Ana) O livro foi sendo produzido ao longo do ano e lançado no evento cultural no final do ano. O envolvimento dos professores teve como desdobramento sugestões de outras atividades que poderiam ter sido realizadas, como lamenta uma professora da escola:

Poderíamos fazer um mapa do Brasil e botar fotos deles e botar de onde veio cada um que ia dar uma coisa legal, né? Tem várias. Uma professora de Matemática queria fazer uma linha de tempo grande com a história de todo mundo, com a vida de todo mundo. A linha do tempo é. Há outras várias outras atividades que podiam ter sido feitas. A gente não teve pernas pra isso, né? (Prof.^a Adelia, de Educação Artística – caderno de campo)

Mesmo sem ter tido o desdobramento esperado, o material produzido se constitui uma rica fonte de pesquisa para se traçar o perfil do jovem estudante morador na comunidade e para este estudo foi fundamental. Ele foi editado a partir da coleção de redações de 88 alunos de seis turmas do primeiro ano do ensino médio regular noturno. Deste total, foram escritas histórias de vida de 22 alunos selecionados para a pesquisa que permaneceram até o final do curso.

Segundo o depoimento da própria professora ao ser entrevistada¹⁰⁸, sua iniciativa foi reconhecida pelo grupo. A fala de um aluno no momento do grupo focal ratifica seu depoimento:

¹⁰⁸ Refiro-me à primeira entrevista realizada em 2009.

O que mais me interessou para mim foi a história da nossa vida que era para falar uma forma de preconceito que eu já tinha vivido. Isso aí me marcou porque até então era uma coisa que era guardada dentro de mim, o preconceito que eu tinha sofrido e naquele momento na frente da câmera eu tive que desabafar um pouco contei e marcou, comoveu todo mundo. (Grupo Focal – Davi – Turma 3006)

Outras atividades realizadas em sala de aula merecem ser destacadas como, por exemplo, o trabalho sobre o vídeo “Cor da cultura” apresentado em sala de aula; projeções de filmes (*Amistad*¹⁰⁹, *Onde mora o preconceito?*, *Invictus*¹¹⁰, *Zuzu Angel*) que resultaram em trabalhos de grupo; dinâmicas diferenciadas, como “Qual é a sua cor”, que foram gravadas em vídeo pela professora.

A primeira atividade citada foi feita em grupo e desenvolvida a partir de três questões apresentadas por ela: O que o vídeo acrescentou pra você em relação à África? Qual a relação do vídeo com o que você aprendeu em História? Você já vivenciou algum tipo de preconceito racial? A segunda atividade, também realizada em grupo, tinha como questionamento para todos os filmes questões como: Qual a cena do filme que mais te marcou? Justifique. O que o filme acrescentou para você? Qual o novo conhecimento que você adquiriu? Por fim, a terceira atividade consistiu em uma dinâmica individual que foi realizada em aula, após um dos debates sobre preconceito. O aluno, diante de um espelho, deveria se identificar por sua cor. Após a atividade, os alunos levantaram algumas questões relativas à própria participação e a participação dos colegas. Essa última foi considerada uma das atividades marcantes pelos alunos que participaram do grupo focal.

A atividade real que eu achei resposta mesmo foi a do espelho e, que ela pediu para cada um olhar ali e falar sua cor, tinha que olhar e falar “eu sou

¹⁰⁹O filme foi produzido por Steven Spielberg e lançado em 1997. *Amistad* relata a incrível história de um grupo de escravos africanos que se rebelam e se apoderam do controle do navio que os transporta nos idos de 1839. Quando o navio, La Amistad, é aprisionado, esses escravos são levados para os Estados Unidos, onde são acusados de assassinato e jogados em uma prisão. Uma empolgante batalha se inicia, o que capta o interesse de toda a nação e confronta os alicerces do sistema judiciário norte-americano.

¹¹⁰O filme foi dirigido pelo diretor Clint Eastwood e lançado em 2010. Em *Invictus*, narra-se a história do presidente sul-africano Nelson Mandela (Morgan Freeman), que recém-eleito sabe que seu país permanece dividido racial e economicamente após o fim do *apartheid*. Acreditando ser capaz de unificar a população por meio do esporte, Mandela apoia o desacreditado time da África do Sul na Copa Mundial de Rúgbi de 1995, que faz uma incrível campanha até as finais.

negro”, “eu sou branco”, “eu sou pardo”... sala lotada, aquela zoação toda, mas a galera se comportou na boa, teve coragem de levantar, pegar o espelho... no final o pessoal foi se soltando, tipo, quebrou uma barreira. (Grupo Focal – Renato Maciel – turma 3005)

Em suas aulas expositivas, algumas narrativas evidenciavam um tom militante, como no caso de uma aula sobre Revolução Industrial, em que a “luta de classes” e os movimentos sociais do período foram enfocados. A abordagem historiográfica de viés marxista perpassava as explicações, sendo enfatizada regularmente a dicotomia entre explorados e exploradores, patrão e empregado, trabalho e capital, entre outros conceitos incluídos na mesma chave de leitura. Para estimular a participação dos alunos, a professora usava como recurso a teatralização das situações vividas pelos possíveis personagens da época. Nesse sentido, o uso de metodologias e de técnicas menos convencionais soma-se a uma abordagem historiográfica marcadamente de cunho marxista, configurando-se assim as narrativas históricas da sala de aula.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação às aulas de História observadas diz respeito ao uso do livro didático como um material recorrente (e de referência) durante as aulas. O livro didático adotado na escola para o triênio 2008/2010 foi “História: uma abordagem integrada”¹¹¹, que fazia parte integrante do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLDEM).

O livro didático é segundo LOPES (2007),

[...] um texto curricular que reinterpreta sentidos e significados de múltiplos contextos, e que constitui uma produção cultural a se efetivar nas diferentes leituras realizadas no espaço escolar”.(LOPES, 2007, p. 214)

Como um “produto cultural didatizado” (idem), esse texto curricular se constitui como texto configurador do saber escolar, e na aula da professora Ana assumia um papel central, tanto como um guia para as aulas, como um recurso pedagógico para os alunos.

A leitura em voz alta do texto básico do livro pelos alunos, ou pela própria professora, entremeada com a explicação, era uma prática comum quando havia apresentação de “conteúdos novos”. A leitura era uma estratégia considerada pertinente pela professora, pois visava contribuir para o letramento dos alunos que,

¹¹¹ PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparicio Baez. *História: uma abordagem integrada*, São Paulo: Ed. Moderna. 2003. 2ª edição.

em sua maioria, apresentava dificuldades na leitura e compreensão dos textos. Durante as observações das aulas, fui testemunha desse tipo de dificuldade.

Os textos produzidos pelos alunos no âmbito das atividades pedagógicas mencionadas se constituíram em um rico material empírico. Assim, fizeram parte de meu acervo textual produzido em sala de aula de história os seguintes textos: (i). Livro editado em 2009 a partir das histórias de vida de 88 alunos de seis turmas da primeira série do ensino médio regular noturno. Deste total, há histórias de vida de 22 dos 37 alunos que acompanhei até o final da pesquisa (ii) Depoimentos dos alunos em vídeo realizados no âmbito dos debates sobre os filmes projetados e da dinâmica individual acima descrita. Além disso, inclui (iii) Respostas às questões de exercícios e avaliações escritas relacionadas à temática em foco.

Quanto ao terceiro tipo de produção discursiva dos alunos em sala de aula, selecionei duas questões de exercícios a partir de um texto sobre a teoria do branqueamento trabalhado pela professora. A primeira questão tinha como enunciado: “Explique com suas palavras a teoria da inferioridade racial defendida por Nina Rodrigues e o ideal de branqueamento difundido no Brasil no início dos anos 1900” e a segunda: “Dê sua opinião sobre o problema do negro abordado no texto.” Quanto às provas, foram selecionadas como *corpus* de análise, as respostas de duas questões discursivas de duas provas diferentes: uma realizada em 2010 e outra em 2011. Ambas eram as únicas questões discursivas em cada prova referentes à minha questão de interesse. Abaixo transcrevo o enunciado de cada uma, cujas respostas serão exploradas no quinto capítulo.

Ano 2010: 2ª série- 2º Bimestre

Questão 10: Mesmo com a independência dos EUA, continuou existindo a escravidão no país, explique como foi o processo de Independência dos EUA e dê a sua opinião sobre a continuidade da escravidão no país. (mínimo de 15 linhas)

Ano 2011: 3ª Série - 1º Bimestre

Questão 06: 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? (mínimo de 15 linhas)

4.4.2. Nas atividades extraclasse e Projetos

Projeto “África na sala de aula”:

O Projeto “África na sala de aula” foi o ponto chave para a minha inserção no trabalho de campo, como sinalizei anteriormente, tanto por ter sido um projeto que mobilizava os alunos envolvidos na minha pesquisa, como toda a comunidade escolar, deixando a descoberto as interações entre diversos grupos do espaço escolar. Considerei potencialmente produtivo para o desenvolvimento de minha pesquisa e, acima de tudo, por configurar-se como ponto alto nas aulas de História no que se refere aos processos de identificação e marcação de diferença tão caros à pesquisa em tela.

O Projeto além de

Contextualizar a Lei e os processos sócio-históricos que a demandaram, e procurar sensibilizar os educadores para a dimensão que as temáticas têm, hoje, no contexto mais amplo da educação e da construção da justiça e da democracia em nosso país. (Projeto “África na Sala de Aula”, p. 4)

Além desse objetivo, visava “desenvolver uma dinâmica de interação permanente da equipe de professores...” (Projeto “África na Sala de Aula”, p. quatro), demonstrando uma preocupação em dar continuidade ao trabalho interdisciplinar da equipe, pois consideravam, os idealizadores do projeto, a possibilidade de participação de diferentes áreas de conhecimento nas ações propostas sobre esta temática.

Em 2009, já no segundo semestre, no período de implementação do projeto, acompanhei várias atividades que envolviam esses alunos (na época estavam alocados em seis turmas – 1008 a 1013), tais como o curso de capacitação em história da África e dos afro-brasileiros, debates em sala de aula gravados em vídeo sobre o material “Cor da cultura”¹¹², observei algumas aulas e acompanhei o grupo na visita ao Quilombo Santo Antônio.

O acesso ao material produzido pelos alunos¹¹³ durante a realização do projeto no segundo semestre de 2009 e o seu acompanhamento, além de algumas

¹¹², <http://www.acordacultura.org.br/nota10/programas>. Acesso em 15/7/2009.

¹¹³ O material a que tive acesso neste período foi um livro com a História de vida dos alunos de seis turmas da primeira série do ensino médio, *Minha vida, minha história*, além de vídeos gravados com depoimentos dos grupos sobre a questão do preconceito e da discriminação racial, fruto de um trabalho em grupo.

atividades propostas nas aulas de História, possibilitaram uma interação inicial com os estudantes, marcando o início do meu trabalho de campo propriamente dito. O contato com a professora de História e coordenadora do projeto abriu novas possibilidades para a pesquisa, pois sua determinação em dar continuidade ao projeto nos anos seguintes e expandi-lo a toda unidade escolar veio ao encontro de minhas expectativas.

O Projeto¹¹⁴ foi elaborado e coordenado pela professora Ana e previa a capacitação de professores em estudos de história da África e dos afro-brasileiros, além de um trabalho interdisciplinar para a abordagem do tema. Destinado preferencialmente para as disciplinas História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa e Artes, acabou agrupando outras áreas disciplinares como a Física, a Matemática, a Química e a Educação Física. Na proposta original do Projeto, estavam previstas outras atividades como aulas-passeio com os alunos, oficinas de música e artes e uma mostra de trabalhos ao final do ano como culminância das atividades realizadas. Dessas atividades, todas foram realizadas, sendo a última modificada, pois foi incorporada em outro evento da escola.

O curso foi realizado em dois sábados (manhã e tarde) na própria escola e contou com a participação de palestrantes oriundos do Movimento Negro de professores universitários. O interesse pela temática mobilizou como público, além dos professores da escola de todas as áreas disciplinares, participantes da Associação de Moradores, do Movimento Negro local e alunos. A participação da comunidade foi um fato relevante para a implementação do Projeto, pois permitiu uma maior visibilidade das ações para além dos muros da escola. Durante o curso, havia também espaço para o planejamento de atividades coletivas a serem desenvolvidas pelo grupo, como atividades integradoras das disciplinas. O curso, e o Projeto de um modo geral, contou ainda com o acompanhamento da Secretaria Estadual de Diversidade Cultural, em razão do convite feito pela própria equipe da escola. Representantes desse órgão acompanharam outras atividades do projeto na escola.

A visita ao Quilombo de Santo Antônio, localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro, foi o ponto alto do Projeto e marcou seu fechamento em 2009. Os

¹¹⁴ O Projeto, encaminhado e aprovado ao Programa Estadual de Gestão Escolar SEEDUC/FESP, teve financiamento para a realização das atividades, prevendo a contratação de palestrantes para o curso, material para oficinas, transporte para os passeios, instrumentos musicais entre outros.

alunos, professores, representantes da Secretaria de Educação e outros acompanhantes ocuparam dois ônibus. O dia foi movimentado, pois várias atividades foram proporcionadas aos visitantes, como visita guiada aos vários recantos do Quilombo, feijoada, apresentação de jongo, lançamento do documentário sobre a história dos quilombolas, com a participação de alguns remanescentes presentes. Segundo a professora Ana:

Foi uma experiência única, e muito emocionante. Assim, muita emoção mesmo deles estarem vivendo. Vários alunos da Portelinha diziam que queriam morar lá no Quilombo. (risos) Queriam morar naquela comunidade porque tinha uma coisa muito diferente do mundo urbano que são os ancestrais. A importância do passado e dos ancestrais, né? (prof.^a Ana, entrevista em 15/12/2009)

Essa atividade marcou bastante os alunos envolvidos, especialmente no que se refere à experiência temporal e ainda a produção dos processos de identificação, mobilizando memórias e raízes, realizando uma reafirmação do passado através dos remanescentes quilombolas, como explicitarei na análise adiante.

Projeto Cor da Cultura

O material do Projeto Cor da Cultura¹¹⁵ foi trabalhado com as turmas como uma das primeiras estratégias da professora Ana para implementar os conteúdos da história da África, em 2009, como desdobramento do Projeto “África na sala de aula”.

O projeto teve início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Esse projeto tem como objetivo geral contribuir para universalizar a formação de crianças, jovens educadores para o conhecimento e reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Apenas o módulo 1, “A África no currículo escolar”, foi oferecido aos alunos pela professora Ana. Nesse primeiro módulo, a temática central é desconstruir a ideia de que a África seja um bloco homogêneo, muitas vezes identificado como “país” pelos alunos. Outro objetivo do módulo foi apresentar a diversidade e riqueza do Continente, positivando sua história. Como desdobramento da exibição do vídeo

¹¹⁵A “Cor da Cultura” foi um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, realizado a partir de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O Projeto extinguiu-se em 2012.

do projeto, os alunos realizaram um trabalho em grupo que foi gravado em vídeo pela professora, passando a incorporar o acervo textual da pesquisa.

O projeto Café & Prosa

Este evento encontra-se em sua oitava edição e funcionou inicialmente a partir do interesse de alguns professores de literatura em estimular a visita dos alunos à biblioteca. Ao final do ano, os diferentes grupos expressavam suas leituras através de alguma forma de arte (pintura, dança, teatro) acompanhada de um lanche. Aos poucos, professores de várias disciplinas se engajaram no projeto.

Na edição de 2009, reuniu como culminância de diferentes projetos realizados nesta unidade escolar atividades tais como saraus, poesia, coral, dança, música, entre outros. Como atividade do meu trabalho de campo, observei este evento cultural realizado nos dias 18 e 19 de novembro no turno da manhã e no início da noite. Para sua realização, o pátio externo foi ocupado por palco, telão e mesas com toalhas arrumadas em grande estilo. O Projeto “África na de aula” foi incorporado à programação do evento, mas não se constituiu como foco central, apesar da mobilização para tal. Da programação, constava a exibição de vídeos criados pelos alunos vinculados ao Projeto e vídeo com imagens da África contemporânea, o lançamento do livro *Minha história, minha vida*, produzido nas aulas de história ministradas pela prof.^a Ana, uma peça teatral reproduzindo um quilombo a partir da criação de um ambiente ficcional, apresentada sob um cenário criado pelos alunos; exposição de fotos da visita ao Quilombo Santo Antônio, entre outras atividades do Projeto, apresentação de grupos musicais (violão, teclado, atabaque, repenique, pandeiro) apresentação de capoeira e dança. Devido à proximidade do dia da consciência negra e da inclusão do tema África e africanidades no evento, foi oferecida uma feijoada no início da atividade aos alunos e convidados.

Para o acervo textual da pesquisa, foram incluídas as seguintes produções dos alunos elaboradas no contexto desses projetos: (i) depoimentos dos alunos sobre a visita realizada no Quilombo; (ii) observação dos eventos; vídeos sobre as atividades decorrentes dos projetos.

4.4.3. O grupo focal como estratégia de investigação:

Como recurso metodológico ou técnica de pesquisa, optei pelo grupo focal, por entender que seria um recurso produtivo nesta fase final da pesquisa de campo, no sentido de possibilitar um espaço coletivo de trocas em que pudesse capturar os sentidos atribuídos pelos alunos ao conjunto de atividades pedagógicas a que eles tiveram acesso ao longo de sua trajetória escolar no ensino médio. Além disso, esta escolha também propiciaria um encontro entre pesquisadores e pesquisados numa conversa mais diretiva, ampliando os propósitos da pesquisa e privilegiando o processo interacional produzido.

Trata-se aqui não mais da utilização de uma técnica de pesquisa puramente instrumental, ou ainda de uma tentativa de diversificar ou inovar com uma técnica a mais, em voga. Ao contrário, a opção por tal técnica atendia, no momento de sua implementação, às demandas do estudo por tratar-se de um método que permitia perceber a produção de sentidos de um coletivo, privilegiando redes de interação produzidas a partir desse encontro, pela condução flexível do mediador/pesquisador. Além disso, o processo investigativo não compromete a concepção teórico-metodológica privilegiada para o estudo que se estruturou a partir da teoria do discurso. Apesar de sua escolha estar de alguma forma condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da necessidade de dados e informações a serem coletados, não significa que a técnica seja um elemento secundário na pesquisa, uma vez que ela não possui, por si só, autonomia metodológica que permita definir sua própria utilização.

Gomes e Barbosa (1999) sublinham que “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em ‘profundidade’” (1999, p. 3), particularmente para as ciências sociais.

Essa técnica é aplicada, segundo Gomes (2005), “desde os anos 1920 como técnica de pesquisa de marketing” (p. 3). Mas, a partir da década de 1980, o seu uso foi intensificado por diversas áreas de estudo¹¹⁶. No campo das pesquisas em

¹¹⁶ Inicialmente, quando utilizada nas pesquisas de mercado, tinha como objetivo compreender as demandas do consumidor, redefinindo padrões dos produtos em suas futuras reedições. Seus resultados serviam de termômetro para avaliação e reedição dos produtos. Os resultados de sua utilização foram positivos a ponto de sua ampliação se estender às pesquisas sociais, em especial às

educação no Brasil, Gomes (2005) assinala que o arcabouço teórico do grupo focal teve suas origens na década de 1990 com os acordos internacionais entre o Estado e o Banco Mundial, que progressivamente foram sendo assimiladas por diferentes áreas de pesquisa e pelo próprio governo como políticas públicas.

No caso do nosso estudo, esta técnica/método me pareceu adequada, tanto pelo seu caráter inovador, como por possibilitar a criação de um espaço de diálogo e debate que permite reunir uma boa quantidade de informações com detalhamento e profundidade. Nas palavras de Neto, Moreira, Sucena, (2002), grupo focal é:

(...) uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002, p.5)

Esses autores recomendam que a quantidade de participantes num mesmo grupo possa variar entre 4 a 12 pessoas e que, no caso das pesquisas nas Ciências Humanas, o mediador deve ser o próprio pesquisador, visto que a proximidade, o estudo e o conhecimento do grupo pesquisado são de grande importância para o bom desenvolvimento da técnica. Além do mais, a participação e orientação no processo de debate são vitais para a interpretação das informações obtidas. Dependendo da quantidade de pesquisadores envolvidos no trabalho, o mediador deve contar também com outros atores, tais como o observador, operador de gravador, operador de vídeo, transcritor de fitas e digitador. No meu caso, trabalhei como mediadora, contei com o trabalho de um observador, de um operador de vídeo e de um descritor de gravações.

Segundo a orientação para a realização dos grupos focais, o trabalho pode exigir a realização de grupos diferentes ou mesmo várias reuniões de um mesmo grupo. No caso desta pesquisa, que pretendia alcançar um total de 37 estudantes, optei por organizar três grupos focais diferentes respeitando inicialmente os critérios de disponibilidade de horário das turmas. O primeiro grupo focal foi composto por alunos das turmas 3004 e 3005 num total de 10 alunos (dois alunos da 3004 e oito da 3005) por possuírem disponibilidade similar de horário. Os dois grupos restantes

foram formados pelos alunos da turma 3006 (27). Apesar do número excessivo de alunos previsto para cada um dos dois grupos focais (14 em cada), contei com as faltas de alguns estudantes, o que resultaria em um número adequado. Entre os critérios para organizar os dois grupos (já que não haveria problemas com o horário por pertencerem à mesma turma), optei por considerar o número de atividades pedagógicas que haviam participado nos três anos de ensino durante a implementação do projeto. Esse critério foi considerado para o terceiro grupo. Como havia previsto, à reunião do primeiro grupo focal compareceram somente sete alunos, no segundo grupo, 11 e no 3º, nove; totalizando, 27 alunos.

No planejamento inicial para a realização do grupo focal, em um primeiro momento foi elaborado um questionário que identificava as atividades que os alunos participaram. Interessava saber até que ponto esses alunos estiveram envolvidos nas atividades. Esse questionário foi realizado no início do terceiro ano, 2011. Alguns alunos, quando abordados (em 2011), já não lembravam da atividade. Dentre as atividades declaradas, aquelas em que houve maior participação foram o trabalho sobre o vídeo “Cor da Cultura” (24), o evento “Café e Prosa” (21) e o livro *Minha história, minha vida* (22).

Para a realização do grupo focal, elaborei a seguinte questão central: “Ao longo de três anos nas aulas de História, identifique um acontecimento/atividade que mais o/a marcou. Por quê?” Os participantes do primeiro grupo, que eram alunos das turmas 3004 e 3005, mantiveram um comportamento muito tímido nesta atividade. Falavam pouco e estabeleceram pouca interação entre eles. Isto pode ser explicado pelo fato de pertencerem a turmas diferentes e também pelo fato de as turmas serem formadas por alunos novos na escola e no turno. Deste modo, como já havia observado nestes grupos, havia pouca interação entre os alunos entre si, e com a turma. Dos 13 alunos convidados, sete compareceram.

O segundo grupo foi formado pelos alunos da turma 3006, por aqueles que tiveram menor participação nas atividades durante a pesquisa. A participação dos alunos no GF foi mais intensa do que no primeiro grupo, desenvolvendo entre eles um diálogo com foco nas questões-chave apresentadas. Dos 12 alunos convidados, 11 compareceram. A turma era muito entrosada, pois era formada por alunos que estão na escola desde o início do ensino médio. Já o terceiro grupo, formado por alunos que tiveram maior participação nas atividades em História, também mostrou-se participativo. Conseguiram dialogar entre si tornando a reunião mais dinâmica.

Dos 12 convidados, só nove compareceram. Do total de alunos convidados (37 que compõem o grupo da pesquisa), 27 tiveram participação efetiva.

A expectativa para a participação no grupo focal foi grande nos momentos que antecederam o encontro. Antes do início do debate de cada grupo, foi lida a autorização para participação no grupo focal e esclarecidos seus objetivos. A experiência dos grupos focais foram gravadas em vídeo por mim e a transcrição foi incluída no meu acervo textual para o quadro analítico.

4.5. O lugar do negro na História do Brasil e o lugar da História do Brasil no currículo a que esses alunos são interpelados

(...) amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo como brancos mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político. (José Bonifácio de Andrada e Silva em 1813 – citado por Dias, 1972)

A discussão sobre os processos de configuração narrativa de História a que o grupo de alunos dessa pesquisa são interpelados não pode ser desvinculada dos processos mais amplos que interferem na própria construção da disciplina. Para a compreensão do lugar do negro na História do Brasil e no seu ensino, faz-se necessário refletir sobre a emergência desse campo disciplinar no século XIX no bojo da formação do Estado Nacional.

A preocupação de José Bonifácio, ainda no início do século com a “amalgamação” da diferença em um Projeto Nacional, me parece uma aporia até hoje presente em disputa nas lutas hegemônicas travadas na atualidade, e que afeta, de toda forma, o campo do currículo. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1837, cumpriu a função de traçar a gênese da nacionalidade brasileira e revelou a preocupação do Estado com a produção de uma história nacional. O IHGB foi o espaço no qual será produzido o discurso historiográfico brasileiro sobre a nação. “Assim, a tarefa de disciplinarização da história guarda íntimas relações com os lemas que permeiam o debate em torno do nacional.” (GUIMARÃES, 1998, p.7)

Vale ressaltar que os discursos da historiografia do século XIX sobre a nação brasileira não estavam pautados em uma oposição à Coroa Portuguesa, ao contrário, a narrativa histórica que modela a nação brasileira se constituiu como continuidade do projeto civilizador de Portugal. A ideia de nação, no caso brasileiro, se sustentou na ideia de que o “outro” em relação a esse Brasil não é o colonizador

(até porque essa é uma representação mais contemporânea), mas sim os negros, pretos livres, escravos, índios. Dessa forma, em sua gênese, a história do Brasil, como nação, foi marcada por uma leitura eurocêntrica do mundo.

Apesar da institucionalização em 1838 dos programas curriculares para o ensino de História no Colégio Pedro II, essa disciplina se consolidou somente na segunda década do século XX. A obra de Joaquim Manoel de Macedo, *Lições de História do Brasil para alunos do Imperial Colégio Pedro II*, foi emblemática. A preocupação com os métodos e orientações que tornassem “eficientes” o ensino da disciplina deixava claro o esforço em adaptar a produção historiográfica do IHGB para o currículo escolar. Nesse processo de reelaboração didática, a transposição externa, realizada no âmbito da noosfera, tal como discutida no segundo capítulo, é acionada em nível das políticas curriculares do Estado Imperial.

No início do século XX, a associação da “Instrução Moral e Cívica” com o ensino de História abriu espaço para a consolidação da história do Brasil, uma vez que o sentimento patriótico foi reforçado. Segundo Fonseca,

O movimento nacionalista que cresceu depois da I Guerra Mundial batia-se pela nacionalização dos estudos de História nas escolas brasileiras e foi, pouco a pouco, conquistando maior espaço, à medida que as condições se tornavam mais favoráveis a essa posição. (2006, p. 52)

Nas décadas seguintes, com a promoção de várias reformas curriculares¹¹⁷, a história nacional, no centro das propostas de formação nacional, se constituíram definitivamente como disciplina escolar. Essas propostas para história do Brasil estavam fundamentadas na “história dos acontecimentos” e na ideia de “construção nacional”. Essas orientações prevaleceram nas décadas seguintes e não se afastaram das concepções tradicionais. Com o advento do regime militar em 1964, essas características tenderam a se aprofundar. A valorização dos discursos que exaltavam a pátria prevalecia como que para se contrapor aos discursos da resistência ou “subversivos”. O controle e a vigilância sobre os conteúdos dessa área disciplinar eram um atributo do Estado autoritário.

¹¹⁷ Refiro-me às Reformas Francisco Campos em 1931 e a Gustavo Capanema em 1942. Ambas promoveram a centralização das políticas curriculares a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão responsável pela definição dos programas e instruções sobre métodos de ensino.

Foi só com a abertura política nos anos 1980 que a renovação no ensino de história, à luz de novas abordagens e métodos, ampliou-se. Como já mencionei no capítulo anterior, ao tratar das leis e resoluções para o ensino de história da África, essa renovação provocou importantes mudanças no que se refere à adoção de novas matrizes historiográficas, novos métodos de ensino, orientações pedagógicas e inclusão de novos conteúdos.

Essa onda reformadora se materializou nas propostas curriculares da década de 1990, quando ocorreram importantes mudanças no que diz respeito à elaboração de uma política curricular nacional expressa na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/94 – LDBEN) e dos PCN¹¹⁸. Os debates que dividiram os educadores tinham como pano de fundo os conteúdos escolares, que, como abordamos na seção anterior, estavam inscritos na pauta das teorizações críticas, inspiradas nos ventos da redemocratização do país. Que saberes privilegiar, em uma escola que visava atender às demandas das camadas populares em meio a uma política de expansão da educação? Valeria a pena investir em enfoques voltados para a formação política a fim de fortalecer a participação de amplos setores no processo democrático com vistas à emancipação¹¹⁹ social? Desse modo, onde estariam situados os conteúdos ditos universais e imprescindíveis a “todos”?

Vale ressaltar que essas reformulações curriculares estavam aliadas aos projetos de um modelo liberal e que estavam associadas a uma nova configuração mundial. Assim,

Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais. (BITTENCOURT, 2004, p.103)

Esses novos pressupostos educacionais, ou as demandas que daí expandem-se, perpassam as bases curriculares que são configuradas, no domínio da transposição externa, à noosfera (CHEVALLARD, 2009), na elaboração do currículo de História. Considerando as bases epistemológicas e axiológicas no

¹¹⁸ Há de se considerar que vários estados e municípios já haviam implementado reformas curriculares em âmbito local. É o caso das prefeituras de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas que, nos finais dos anos 1980, implementaram reformas inovadoras em suas redes de ensino. Em 1996, na esteira dos debates em torno da LBDEN e dos PCN, a prefeitura do Rio implementa o Programa Multieducação, inspirada nas mudanças realizadas a nível nacional.

¹¹⁹ Refiro-me ao sentido de emancipação reivindicado pelos militantes políticos que defendiam a escola como meio de superação da opressão vivenciada pelas massas populares de um modo geral, e não no sentido privilegiado no texto.

processo de reelaboração didática do conhecimento histórico escolar, e as mudanças operadas na escola pública nas últimas décadas, que história ensinar e para quem ensinar? Considerando a especificidade do conhecimento histórico escolar, a disciplina deve se responsabilizar pelos temas transversais que atravessam os PCN (Ética, Pluriculturalismo, Meio Ambiente, Sexualidade) em detrimento dos conteúdos tradicionais da História?

O encerramento dessa questão estava longe de se efetivar com as propostas dos PCN, por exemplo, e ainda continua, embora com ênfases diferenciadas, como é possível perceber pelas aulas de História observadas na pesquisa¹²⁰ dos dias de hoje.

Nos PCN para o ensino médio, a História está inserida na área de conhecimento “Ciências Humanas e suas tecnologias” ao lado da Geografia, da Sociologia e da Filosofia. A proposta de uma abordagem interdisciplinar nesse documento pressupõe a diluição dos conhecimentos específicos de cada disciplina e a perda de aprofundamento de seus conceitos e métodos. Ao mesmo tempo, a imprecisão da noção de interdisciplinaridade no documento enfraquece seu potencial, posto que a tensão pela disputa de hegemonia entre “área de conhecimento” e “disciplina escolar” desafia os agentes que são chamados a equacionar a questão.

A questão colocada por GABRIEL (2003) em sua análise sobre os PCN nesse sentido é instigadora.

A elaboração dos PCN de História pode ser vista também como mais uma tentativa, no nível nacional, de equacionamento da crise curricular desse campo. Em que medida é possível considerar esse novo texto do saber disciplinar como um avanço no movimento de transposição didática, no sentido de apontar saídas para a crise no ensino de História? (GABRIEL, 2003, p. 217)

Decerto, entre esses desafios, a disciplina História, como “memorialista”, de um Estado-nação, traz à luz a discussão em torno da “identidade nacional”, mobilizando em sua cadeia equivalencial sentidos de brasilidade, africanidade, entre outros, desestabilizando o discurso hegemônico europeizante. Este recorte, no que concerne à elaboração dos documentos curriculares, se sustenta na interseção de duas tramas narrativas, a primeira em torno da construção da própria disciplina

¹²⁰ Ver seção seguinte.

História, no que tange às suas concepções e peculiaridades, a segunda no que diz respeito aos processos de significação/ identificação mobilizados para a construção de uma história nacional.

Apesar disso, ao considerar a problemática da afirmação de uma história nacional ensinada hoje nas escolas brasileiras, pode-se afirmar que “A história europeia ainda está no centro” (ARAÚJO, 2009) e que a discussão do que tange à identidade nacional ainda requer um debate em torno de quem é, e quem não é o “outro” nesse cenário.

Ainda e a despeito da renovação e das reformas curriculares inseridas nas propostas atuais para o ensino de História, é possível perceber a hibridização de matrizes historiográficas sinalizando para continuidades quando se trata dessa disciplina como objeto de ensino.

De acordo com ARAÚJO (2009),

A maior parte dos planejamentos curriculares dessa disciplina mantém uma organização onde se vê os conteúdos da chamada História Geral, organizados cronologicamente, ocupando espaço predominante. E a História do Brasil, em geral, tem como marco inicial a sua inserção na história europeia a partir do processo de expansão marítima e comercial. Predomina, assim, uma visão de história linear, marcada por um progresso inexorável, com fortes marcas decisórias das grandes estruturas ou das grandes massas, que, na maior parte das vezes, anula o papel dos indivíduos e de sua capacidade de ação sobre a sociedade e a história. (p. 1-2)

Assim, concordando com a pesquisadora, apesar dos avanços, ainda há uma predominância, ou ainda uma rede de sobreposição entre diferentes matrizes historiográficas em que perpassam continuidades nos discursos sobre tempo cronológico, reafirmando sentidos hegemônicos de uma historiografia tradicional. A história do Brasil, integrada à história geral, perde-se em meio à história da Europa. A história dos afro-brasileiros, como parte constitutiva da história nacional, disputa a hegemonia em meio a essa história do Brasil integrada à europeia.

Essa tendência reflete-se no currículo de História adotado pela escola, como é possível ser constatado no planejamento elaborado para o ano de 2009¹²¹. Observando-se o planejamento da equipe de História da escola, é possível perceber que eles são disponibilizados de forma cronológica e linear como têm sido

¹²¹ Esse planejamento repetiu-se basicamente para os anos de 2010 e 2011.

apresentados nas últimas décadas com maior ênfase na história geral em detrimento da história do Brasil.

Planejamento de História Ensino Médio (2009)

TEMAS CONTEÚDOS POR BIMESTRE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
1º Bimestre:	1. Introdução ao estudo da História 2. As estruturas política, econômica e social do feudalismo 3. A transição do feudalismo para o capitalismo 4. África: Introdução à história da África	1. A Europa no Séc. XVII 2. O século da razão: Iluminismo e Liberalismo 3. A revolução industrial	A Divisão Internacional do Trabalho e o Imperialismo A I guerra Mundial e a Revolução Russa Introdução ao estudo da África
2º Bimestre:	5. O Renascimento 6. As questões religiosas: Reforma e Contrarreforma 7. A conquista da América pelos europeus As sociedades indígenas	4. Conflitos na América Ibérica e a independência dos Estados Unidos. 5. A Revolução Francesa 6. A independência da América Ibérica 7. Introdução à história da África	Brasil: Conflitos sociais e a crise da república oligárquica A crise de 1929 e o totalitarismo político O período Vargas (1930-1945) Estrutura do imperialismo na África
3º Bimestre:	8. O Absolutismo Monárquico 9. Colonização: Um projeto mercantilista 10. Um empreendimento canavieiro no Brasil 11. A historiografia da escravidão Brasil	8. A Consolidação da independência no Brasil e o período regencial. 9. As Questões políticas da Europa no Séc. XIX. 10. O segundo Reinado 11. Quilombos e Mocambos: Camponeses negros e a experiência do protesto coletivo no Brasil escravista	A II Guerra Mundial e as questões do Oriente Médio. Sob o Domínio do medo: A Guerra Fria (1945-1989) (parcialmente) O Fim do Estado Novo e o período de normalidade política (1945-1964) A independência política na África
4º Bimestre	12. A formação da sociedade colonial brasileira 13. A expansão territorial e o ciclo minerador no Brasil	12. A transição do império para a república no Brasil 13. A formação do proletariado e o pensamento socialista	História do Brasil: De Juscelino aos dias atuais O Contexto Geopolítico contemporâneo na África.

Ao longo de 2011 ocorreram várias reuniões, no âmbito da rede estadual de ensino, para a discussão e implementação da proposta curricular da rede estadual

“Currículo Mínimo”¹²², mas, pelo que pude constatar até o término de meu trabalho de campo, não foram introduzidas mudanças estruturais, mantendo-se em linhas gerais o mesmo eixo de organização, pois esse planejamento, realizado em 2009, foi reproduzido em suas bases para os anos seguintes.

Interessante sublinhar, como já apontado ao descrever a escola, apesar da falta de tempo para reuniões pedagógicas frequentes, os professores se reúnem para a elaboração do planejamento ordinariamente no início do ano:

O currículo foi elaborado pelos professores de História juntos. Não me lembro direito dos documentos. Trabalhamos com documentos do estado, um de 2009 tinha uns fundamentos para o ensino de história; o PPP da escola; os PCN e os livros didáticos que eram utilizados na época. (Profª Ana – Entrevista 2011)

Assim, as referências para a definição do que se ensina estão associadas a uma política governamental. Entretanto, a seleção, no âmbito da transposição interna do saber, é definida em última instância pela professora. Pelo planejamento que me foi fornecido pela professora, pude perceber claramente algumas alterações realizadas no planejamento que não estão contempladas no documento oficial da Rede Estadual para esse nível de ensino ¹²³. Entre elas, destaca-se a introdução do conteúdo “Introdução aos Estudos da África”, oferecido nas três séries. A história do Brasil, integrada na história geral (ou da Europa), situa-se ao final de cada unidade.

No planejamento acima, apresentado pela professora, é possível visualizar os conteúdos a que esses alunos foram interpelados (estão em negrito na tabela ¹²⁴). Ainda assim, os conteúdos trabalhados e assinalados no planejamento não espelham objetivamente o que foi trabalhado pela professora, importando para isso considerar a forma como foi conduzido.

A história do Brasil não teve espaço privilegiado no planejamento (dos 28 conteúdos, apenas oito se referem à história do Brasil).

¹²² O “Currículo Mínimo” é uma proposta curricular implementada na Rede Estadual do Rio de Janeiro em 2011 que, a princípio, se destinava a servir de arcabouço para uma proposta curricular “mais acabada”, mas repercutiu nas escolas como algo definitivo a ser cumprido cuidadosamente em cada bimestre com vistas a uma possível avaliação pelas provas do SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro) como tem sido realizado para as áreas da Matemática e Português.

¹²³ O Documento encontra-se no Anexo.

¹²⁴ Para o ano de 2009, houve um volume maior de conteúdos trabalhados, pois, segundo a professora, neste ano ela tinha quatro tempos com cada turma (dois para História e dois para projeto), reduzidos para dois tempos nos anos posteriores.

Em relação à história do Brasil, eu sempre que trabalho essas temáticas [da história geral], não tem como não trazer pra realidade atual. Quando eu trabalho algum conteúdo eu peço pra fazer entrevista, por exemplo: Revolução Industrial, fazer entrevistas com trabalhadores; Idade Média, eu falo sobre trabalho, eu foco trabalho assalariado e Brasil. Quando falo de escravidão, quilombos, resistência – trabalho com as perguntas: Qual a situação do negro hoje? Eu trabalho passado-presente não fico só na minha narrativa, para que eles cheguem a alguma conclusão... (Prof.^a Ana – Entrevista 2011)

Assim, a história do Brasil é associada, na fala da professora, ao reconhecimento da necessidade de se firmar no presente, em vez de correr atrás dele como chegada. A situação do negro hoje, mais do que uma estratégia utilizada pela professora para tornar o tema familiar, é o “pé no chão” no presente. O presente percebido como presença de questões que estão próximas dos “sujeitos” no cotidiano. O trabalhador brasileiro como referência para a revolução industrial inglesa... essa estratégia, mesmo se constituindo como condição da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de História, tende a diluir a história do Brasil em meio a outras histórias.

Se considerarmos o lugar do “negro” na grade curricular de História dessa escola, dos conteúdos trabalhados, apenas quatro deles, ao longo de todo o ensino médio, tratam da temática. Mesmo assim, dois deles, “Escravidão” e “Partilha da África”, já são temas incluídos tradicionalmente nos currículos de História. Sobre as dificuldades em dar conta da temática, a professora considera que

Na História o planejamento [dessa temática] já é amarrado em função deste bimestre. Ter conteúdo de África não significa que os professores não tenham dificuldade de cumprir com o conteúdo programático. Eu tenho essa dificuldade. São dois tempos semanais, né? E eu muitas vezes perco para algumas áreas. Às vezes a história do Brasil fica prejudicada, a história geral, né? mas esse conteúdo pra mim é importante. Implementar a Lei, às vezes eu não consigo trabalhar em todos os bimestres. (Prof.^a Ana)

Para a professora da turma, mesmo incluindo os “Estudos introdutórios da África” no programa curricular das três séries do ensino médio, a realização do trabalho nem sempre se concretiza devido às dificuldades dos professores em ministrá-la:

Na última reunião os professores de História falaram isso, né? Eu não me sinto seguro para dar história da África mesmo fazendo a formação lá... Então os professores ficaram inseguros de dar história da África. Eles não

sabem história da África como sabem história europeia, como sabem a história do Brasil. Então eles ficam inseguros. (Prof.^a Ana – Entrevista 2011)

A insegurança dos professores para trabalhar a história da África foi uma das justificativas do Projeto “África na Sala de Aula” implementado na escola em 2009:

É flagrante a ausência de disciplinas e conteúdos referentes à história da África e cultura Afro-brasileira na formação de educadores, seja nas graduações em História, ou mesmo nas licenciaturas e faculdades de formação de professores, apesar de extensa bibliografia sobre os problemas de relações raciais no Brasil e da vultosa produção de conhecimentos a respeito das manifestações de preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar, na composição dos currículos e definição dos conteúdos, na formulação dos livros didáticos.

Além da dificuldade em relação à redução do número de horas dedicada à disciplina e o tempo de planejamento, a falta de conhecimento, pois, no que tange a esses conteúdos especificamente é um outro aspecto que pode ser ressaltado. Dois anos depois de ter passado por essa formação essa dificuldade parece persistir. Assim, a própria professora identifica o problema:

Então se teve a formação dos professores com aulas e outras coisas. Porém quando foi discutir esse planejamento, mesmo assim os professores dizem que não têm habilidade, conteúdo, conhecimento mesmo com as 20 horas do projeto. Mesmo depois do projeto é difícil implementar. (Prof.^a Ana – Entrevista)

No que tange ao entendimento de como os alunos ouvidos na pesquisa foram interpelados por essa história, cabe assinalar que a tendência das aulas ministradas pela professora Ana estava pautada em uma narrativa que priorizava os valores em detrimento dos conteúdos históricos.

Com o 1º ano este ano e com o 2º, eu vou pegar mais pesado. Por exemplo, tem o trabalho, tem alguns filmes sobre preconceito e racismo. Tem alguns filmes: *Não é o que parece*¹²⁵ que eu quero trabalhar... É questão de gênero, é questão de doença, questão de homossexualidade, tudo junto, né? (Prof.^a Ana – Entrevista 2010)

O depoimento acima mostra o quanto a linha do “politicamente correto”, comum entre os professores de História, foi adotada por essa professora. Essa adoção tem resultados nas refigurações dos/das alunos/as, como explorarei no próximo capítulo. Com efeito, a ênfase em trabalhar com valores remete ao jogo

¹²⁵ O vídeo *Não é o que parece: Viva a diferença!* foi produzido pelo Canal Futura e pelo Conselho Federal de Psicologia (2002).

político em meio às práticas articulatórias provisórias no qual a tensão entre valores e conteúdos possa fixar a identidade de conhecimento histórico escolar. Importa também sublinhar que, ao assumir essa perspectiva para as aulas de História, a professora coaduna com as orientações da escola expressa na *Missão* de seu Projeto Político Pedagógico: “Nossa missão é contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno” (Projeto Político Pedagógico, p.1).

Vale sinalizar aqui que não interessa analisar a narrativa da professora, nem fazer qualquer julgamento de valor. Ao trazer sua fala, quis perceber, de antemão, qual seria a abordagem com a qual os alunos seriam interpelados. A observação das aulas confirmou o posicionamento da professora na entrevista.

A disciplina escolar História, ao produzir sentidos sobre nossa experiência no e com o tempo, participa de forma singular da fixação das fronteiras curriculares na qual se disputam sentidos de “conhecimento escolar” que podem ou não ser validados. Que devem ser ou não legitimados. No caso da validade das “identidades”, que disputam espaço no currículo de história e, ao contrário do que profere José Bonifácio na epígrafe com que inicio a seção, de que a “liga de tanto metal heterogêneo (...) em um “corpo sólido”, “será muito difícil”, prefiro considerar a liga, não como uma condição impossível de articulação desse “metal heterogêneo”, mas como uma (im)possibilidade provisória de constituição desse “corpo”, pois a diferença não se extingue pela sobreposição de um sobre os outros, mas também não permanece a mesma apesar de sua “amalgamação”.

Continuo apostando na possibilidade de aprofundar os problemas levantados, mesmo diante da crise da disciplina História, da escola “sob suspeita”, das questões levantadas pelas demandas identitárias no nosso presente. Neste capítulo, procurei apresentar o processo de construção do meu acervo textual. Cheio de imperfeições, decerto, sempre inacabado, mas “materializado”, enfim, “materializado” nas minhas palavras, nas minhas narrativas sobre a pesquisa e no fazer pesquisa. Agora, cabe-me a árdua tarefa de olhar o “objeto”, sorver as informações, buscar os sentidos. Para isso, dediquei o próximo capítulo à análise das refigurações narrativas dos alunos, na qual pretendo perceber os sentidos de “negro” e não negro” perpassados nas narrativas históricas, considerando que foram interpelados pelas ações descritas nesse capítulo.

CAPÍTULO V:

“NEGRO” E “NÃO NEGRO” EM MEIO AOS PROCESSOS DE REFIGURAÇÃO NARRATIVA DOS ALUNOS DE HISTÓRIA

Este último capítulo, longe de significar a finalização da pesquisa, constitui-se a parte central da tese. Ele concentra todas as minhas inquietações e buscas que me conduziram a este empreendimento. É o investimento nas leituras durante o curso e no mergulho na pesquisa de campo. Assim, ouvindo as “vozes” dos autores, alunos e alunas da escola, da professora, da orientadora e colegas de grupo que se fundem, vou dando sentidos ao texto, ainda que provisórios. Neste capítulo, centro minha análise nos textos produzidos pelo grupo de alunos de História que constituiu meu caso de estudo.

O esforço para tornar inteligível este estudo exigiu, além das escolhas teóricas aqui privilegiadas, também a seleção dos fragmentos textuais que considerei produtivos para a análise. Vale lembrar, como assinaléi logo no primeiro capítulo, que o quadro teórico foi sendo delineado a partir das possibilidades que me foram oferecidas ao adentrar no campo empírico de pesquisa/ campo discursivo conflituoso que é a escola. Ambos os quadros, teórico e empírico, percorreram vias de mão dupla até se deixarem mostrar e tornarem-se operacionais.

Reforço que a estratégia metodológica já referenciada anteriormente, isto é, a escolha dos fragmentos da produção textual dos estudantes da pesquisa, não foi pautada na certeza de que se constituiriam como uma “amostra” representativa com vistas a uma generalização, com resultados que poderiam ser classificados de “universais”. Minha intenção foi buscar possibilidades de entendimento de determinadas práticas, inseridas em um contexto particular, que pudessem contribuir para a discussão mais ampla na qual se insere a pesquisa. Não se trata de trabalhar com a ideia de exemplaridade, mas de possibilidade interpretativa frente a um conjunto de pistas e vestígios discursivos sob a forma de empiria. Entendo que o rigor de um trabalho dessa envergadura é assegurado ao se tornar possível a socialização dos processos analíticos que permitiram alcançar determinadas interpretações/ resultados.

Para a compreensão dos processos de identificação em foco no estudo, lanço mão, portanto, do quadro de inteligibilidade construído ao longo desta trajetória. Acionei o mosaico teórico, apostando em sua potencialidade para a análise de

narrativas dos alunos de História, sujeitos da pesquisa. Como procurei explicitar nos capítulos anteriores, diante do desafio de trazer para o debate a relação entre ensino de História e relações étnico-raciais em uma perspectiva pós-estruturalista, procurei investir na teoria política de LACLAU e MOUFFE (2004) e na hermenêutica de PAUL RICOEUR (1997), apostando na hibridização de algumas contribuições para a compreensão dos processos de produção de conhecimento na pauta de uma “epistemologia social escolar” (GABRIEL, 2010).

Minha intenção é, pois, analisar no sistema discursivo em foco neste capítulo – refigurações narrativas de alunos de história do terceiro ano de ensino médio de uma escola pública – os jogos de linguagem fixadores de identidade e de diferença perpassados pela experiência temporal, em meio a estratégias discursivas que envolvem o conhecimento histórico escolar considerado válido a ser ensinado na escola de educação básica. Enfatizo que, no quadro analítico que apresento, a centralidade do tempo histórico é crucial para se pensar a apreensão dos processos de produção e reelaboração didática do conhecimento histórico. É, pois, no domínio do que RICOEUR (1997) chama de terceira relação mimética do círculo hermenêutico, a refiguração narrativa, tal como discutido no capítulo II, que estruturei a análise no capítulo.

Trata-se assim de perseguir os traços textuais que permitem compreender as formas como as demandas de diferença estão sendo recontextualizadas por esse grupo de sujeitos ao refigurarem as narrativas que lhes foram oferecidas em suas trajetórias como alunos de História de escola pública. Essas refigurações narrativas dos alunos/leitores/receptores serão consideradas aqui como resultados que me apontam pistas situadas e contextualizadas, por meio do qual se produzem sentidos de negro e não negro em meio aos processos de significação/identificação que envolvem questões de pertencimentos a determinados grupos.

De posse de um acervo dos repertórios discursivos que colecionei ao longo da minha estada na Escola Emerson Fittipaldi, e avançando no processo de construção do “caso”, delimito o material para a pesquisa. Esse movimento teve como fio condutor de minha análise a compreensão das lógicas de equivalência e de da diferença mobilizadas nesse contexto discursivo específico em torno da fixação do sentido de negro. Isso significa explorar, na análise, a cadeia de equivalência que permite a articulação entre os diferentes fluxos de sentidos em torno desse

significante, como os demais fluxos expulsos dessa cadeia, e que constituem o exterior constitutivo da mesma.

Selecionei, em um primeiro momento, a produção¹²⁶ dos alunos que permaneceram os três anos de escolaridade na escola frequentando as aulas de História da professora Ana¹²⁷ ininterruptamente, como já explicitarei no capítulo anterior, ao apresentar a construção do “caso”. Supostamente, todos foram interpelados ou “afetados” pelo passado nas aulas de História ministradas pela professora, na qual foi desenvolvido um trabalho de sensibilização em relação à questão étnico-racial, como já mencionado no quarto capítulo, e, por isso, se encontram em uma condição particular no círculo hermenêutico de Ricoeur. Essa condição se explica não só pela trajetória desses sujeitos como estudantes de ensino médio, mas também pela experiência de vida que trazem para a escola. Nesse sentido, eles já se encontram imersos em uma situação específica quando confrontam o mundo do texto, que lhes foi ensinado, com seu mundo como leitor/aluno, que se confunde, como fica evidenciado em alguns fragmentos, com a própria história que lhe foi narrada.

De posse do material desses alunos, escolhi apenas as intervenções que me interessavam para a análise. Dessa forma, descartei trabalhos que abordavam outros temas, como a questão de gênero, temas de história geral que não estavam relacionados à temática de meu interesse. Além disso, descartei igualmente as respostas escritas que estavam inteligíveis e os depoimentos que não eram passíveis de transcrição¹²⁸. As demais, mesmo com erros conceituais ou erros de interpretação, foram consideradas para análise, mas não necessariamente utilizadas. Como assinalei no capítulo anterior, nessas turmas encontrei um número elevado de alunos com dificuldades na leitura e interpretação de textos, o que, muitas vezes, foi avaliado como um impedimento, pela professora de História, para

¹²⁶Nas transcrições grafemáticas dos exercícios escritos, foi considerada a escrita em sua forma original feita pelos alunos. A opção por considerar que não caberia qualquer alteração na escrita dos alunos, sob o risco de alterar sua forma de expressão, além disso, ao fazer tal intervenção, descaracterizaria alguns aspectos culturais do grupo em questão. Reconheço assim que, dessa forma, a variedade linguística desse grupo deve ser reconhecida, pois expressa significados particulares que caracterizam o lugar social e identitário dos mesmos.

¹²⁷ Os nomes dos agentes da pesquisa são fictícios, pois optei por manter o anonimato como combinado no início da pesquisa.

¹²⁸ Refiro-me aos registros em vídeos no qual os alunos liam as conclusões dos trabalhos em grupo com muita dificuldade, de modo que ficava difícil sua interpretação e transcrição

desenvolver a contento os conteúdos programáticos da disciplina. Uma de suas estratégias era a leitura coletiva de textos e questões¹²⁹.

Em seguida, classifiquei a produção em dois grupos, a partir do que considerei como dois planos de refiguração diferenciados e acionados ao longo da pesquisa. Chamo de dois planos de refiguração na medida em que as condições de produção de cada conjunto de textos foram diferentes. O primeiro grupo, objeto de análise das duas primeiras seções, abarcou os textos produzidos pelos alunos no âmbito das diferentes atividades pedagógicas realizadas ao longo dos três anos de escolarização. O segundo grupo de textos, analisado na terceira seção deste capítulo, reuniu os depoimentos dos mesmos durante os grupos focais realizados e que fizeram parte do instrumental metodológico utilizado durante minha imersão no campo de pesquisa.

No primeiro grupo, reuni 119 fragmentos de textos extraídos das seguintes atividades pedagógicas: 10 depoimentos de alunos do vídeo “Onde Mora o Preconceito” (Projeto Cor da Cultura) (2009)¹³⁰; 15 transcrições dos depoimentos gravados em vídeo do trabalho “Qual é a sua cor?” (2010)¹³¹, 1 transcrição de um aluno do trabalho em vídeo “Não é o que parece”(2010)¹³²; Duas questões de 2 provas diferentes: uma de 2010 com respostas de 30 alunos (sete alunos deixaram a questão em branco), outra prova de 2011: respostas de 26 alunos (11 não responderam ou faltaram à prova); respostas às duas questões de 19 alunos sobre o texto “Teoria do Branqueamento”; trabalhos escritos de quatro grupos sobre o filme

¹²⁹Entretanto, não considero essa dificuldade como uma limitação para a pesquisa, pois essas contingências e imprevisibilidade fazem parte do processo de investigação e devem ser consideradas como novas possibilidades para futuros trabalhos. Devido ao recorte do estudo, não me alongarei sobre a problemática do letramento e Ensino de História observada nessa escola. Para um maior aprofundamento sobre essa temática, ver as pesquisas de ROCHA, Helenice Aparecida. *O lugar da linguagem no ensino de História* (2007). Tese de Doutorado. PPGE-UFF, 2006. E AZEVEDO, Patrícia Bastos de. *História Ensinada: Produção de Sentidos em Prática de Letramento*. Tese de doutorado. PPGE-UFRJ, 2011.

¹³⁰ Atividade pedagógica realizada com os alunos em 2009 no âmbito do Projeto “Cor da Cultura, nota 10”. Nessa atividade, as questões eram relacionadas a um vídeo exibido para os alunos, “A África no currículo escolar”, que versava sobre as experiências de preconceito que tinham vivenciado.

¹³¹ Essa foi outra atividade decorrente do vídeo “Não é o que parece: Viva a diferença”.

¹³² Essa atividade foi realizada a partir da exibição do vídeo “Não é o que parece, viva a diferença” para os alunos no terceiro ano. Nesse vídeo, foram apresentadas diferentes formas de discriminação (gênero, raça etc.). Os grupos deveriam descrever aquela que mais lhes marcou. Do material de cinco grupos em que havia a presença dos alunos da pesquisa, apenas um grupo considerou o preconceito racial como o mais marcante para eles. O preconceito contra o homossexualismo foi o assinalado pelos outros grupos.

Invictus, em que havia a participação de pelo menos um aluno da pesquisa¹³³; trabalhos escritos de quatro grupos sobre o filme *Amistad*¹³⁴. O segundo conjunto de textos analisados foi composto pelos depoimentos dos alunos durante os grupos focais realizados, como explicitado no quarto capítulo.

Para a análise do material de ambos os grupos/planos de refiguração como forma de organização, apresentei três eixos de problematizações combinados com as temáticas desenvolvidas nos trabalhos pelos alunos.

No primeiro eixo, explorado na primeira seção deste capítulo, ao focar os processos de significação/identificação em torno do significante negro que mobilizam de forma imbricada os jogos de tempo e de linguagem, priorizei, na análise, os fluxos de sentidos de negro, recontextualizados nos textos dos alunos, oriundos de diferentes campos discursivos, como a academia, as políticas curriculares, os movimentos sociais, entre outros, mobilizados no processo de reelaboração didática do conhecimento escolar.

No segundo eixo, como um recorte vertical do primeiro, analisei os processos de significação/ identificação em torno do significante negro nos textos dos alunos/as tendo como foco as formas como eles significam as experiências temporais, mobilizando sentidos sobre a relação passado-presente-futuro no processo de refiguração da narrativa histórica, a partir da história-ensinada resultado do processo de transposição didática materializada nas diferentes atividades pedagógicas realizadas nos três anos de pesquisa.

O terceiro eixo de problematização tem como foco os fragmentos de textos dos alunos de História produzidos no segundo plano de refiguração acima mencionado. Analiso assim, neste terceiro eixo, o material dos três Grupos Focais que foram realizados no final do último ano como fechamento das atividades da pesquisa de campo. Nessa última seção, retomei de forma articulada a discussão desenvolvida nos dois tópicos anteriores, tendo como fio condutor a pergunta central

¹³³ As questões para o trabalho sobre o filme foram: 1. O que o filme acrescentou para você em termos de novos conhecimentos? 2. Qual a passagem do filme que mais o/a marcou?

¹³⁴ Para o trabalho em grupo de História que envolvia o filme *Amistad*, a professora propôs as seguintes questões: 1. Pesquise o tráfico negreiro: Período, quantidade, locais que saíram e locais que chegaram. (mín, 20 linhas) 2. Compare o conteúdo Independência dos EUA (p.159 livro) com a situação da escravidão nesse país. (mín. 15 linhas). 3. Qual a cena do filme que mais marcou? Justifique sua resposta. (mín. 10 linhas). 4. Dê sua opinião sobre o tráfico negreiro. Qual o sentido da escravidão e da venda de escravos?

em torno da qual foi organizada essa dinâmica: “Ao longo de três anos nas aulas de História, identifique um acontecimento/atividade que mais o/a marcou. Por quê?” Além disso, pude evidenciar nesse contexto discursivo outras questões que emergiram em torno do conhecimento histórico escolar e que não estavam previstas inicialmente como foco na pesquisa, e que pude pontuar e deixar como fios possíveis para novas investigações.

Assim, a partir da análise desse acervo empírico, fui traçando e retrazendo um quadro de significação no qual procurei dar conta, ainda que provisoriamente, de alguns dos desafios que se apresentam hoje para a reflexão acerca do ensino de História e que se interpuseram no quadro analítico em tela. Diante da crise do regime moderno de historicidade, do esgotamento da escola da modernidade, que se encontra “sob suspeita”; diante das demandas, particularmente das demandas de igualdade e diferença, que a instituição escolar é chamada a satisfazer, como enfrentar a discussão em torno do processo de objetivação do conhecimento escolar dessa disciplina específica? Ao mesmo tempo, como retomar a questão das subjetividades no processo de construção e distribuição do conhecimento escolar, deslocando, como sugere GABRIEL (2011), as luzes dos sujeitos que aprendem e que ensinam para os sujeitos que se constituem no processo ensino-aprendizagem? E ainda, como, no campo do currículo, investir na produção de novos universais e novos antagonismos em meio às novas articulações discursivas possíveis e subverter as que são até hoje hegemônicas (GABRIEL & COSTA, 2011, p. 129)? As reflexões que se seguem podem ser vistas como a análise de algumas estratégias discursivas, entre outras possíveis, que estão sendo colocadas em ação em um contexto de formação determinado para tentar dar conta de questões como as acima levantadas.

5.1. Fluxos de sentidos de negro recontextualizados na história ensinada

Na minha opinião, todo esse texto eu achei muito errado tem muita discriminação e muita crueldade, muito preconceito, muita injustiça, tudo o que diz nesse texto eu não concordo o problema do negro é toda essa injustiça, desse texto eles humilham demais os negros em todos os momentos inclusive no clareamento de cor muito errado, na minha opinião eles tinham que pegar mais leve como negros mas nesse mundo onde vivemos é cheio de preconceitos e discriminação. (...) (Tereza Batista-Trabalho “Teoria do branqueamento”)

Na análise dos textos do primeiro grupo, como já explicitado, interessa-me focalizar 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 diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas. Interessa-me nessa seção analisar os processos de fixação de sentidos de “negro” que são mobilizados nas narrativas de história do Brasil que lhes são apresentadas na escola. Isso significa, em acordo com a leitura realizada no segundo capítulo, acerca das contribuições da Teoria da Transposição Didática, 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, uma configuração narrativa da história do Brasil – para ser ensinado.

A hipótese aqui trabalhada consiste em apostar na possibilidade heurística dos traços de fluxos de saberes – recontextualizados na configuração narrativa da história do Brasil produzida nas aulas de História e refigurados nos textos desses sujeitos posicionados como aluno da disciplina – para a compreensão do papel da história – ensinada nos processos de significação/identificação mobilizados por esses sujeitos, no âmbito das disputas identitárias que marcam a contemporaneidade. Dito de outra maneira, trata-se de focalizar nesses fragmentos de texto as narrativas produzidas em torno das disputas do significante “negro”, a fim de problematizar a potencialidade política da disciplina de História na produção da diferença/identidade. Em diálogo com a teorização de discurso aqui privilegiada, assumo como pressuposto o fato de os processos de significação/ identificação mobilizados ocorrerem em meio a um sistema particular de diferença. Afinal, como afirmam LACLAU e MOUFFE (2004)

A diferença – identitária/semântica – que assim se constitui é sempre provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares, como universais e essenciais, resultante de lutas hegemônicas. (LACLAU e MOUFFE, 2004, p 21.)

Dessa forma, cabe considerar para a análise as marcas de fluxos culturais hibridizados e mobilizados como mecanismos discursivos que produzem/subvertem as fixações hegemônicas de sentidos de “negro” nesse horizonte textual. Importa também ressaltar que, ao reorientar meu olhar para trabalhar na tensão universal-particular, em diálogo com a teoria política de Laclau, já discutida em outras passagens desse texto, assumo operar com a ideia de “universal” como horizonte inalcançável e não como um sentido a ser cristalizado ou preenchido com conteúdos específicos.

Uma leitura atenta dos fragmentos de textos analisados nesta seção, produzidos no âmbito de diferentes atividades pedagógicas, tendem a apontar a presença de algumas cadeias de equivalência em torno do significante negro, produzida a partir da incorporação de fluxos de sentidos hegemônicos que circulam nos diferentes campos de saber que servem de referência à produção do conhecimento histórico escolar como os apresentados no terceiro capítulo. Refiro-me ao fato de o processo de hegemonização/ universalização do sentido de negro acionar lógicas de equivalência e da diferença que permitem investir de forma recorrente na associação discursiva entre algumas unidades diferenciais como as de raça/negro racismo/ branco. Essas práticas articulatórias tendem a reforçar fluxos de sentido que estão na base de discursos hegemônicos essencialistas e dicotômicos, que diferem negros e brancos tendo como corte antagônico a questão do preconceito articulada à cor da pele. Nos trechos que seguem e que correspondem a respostas de alunos às questões formuladas¹³⁵ sobre a “Teoria do branqueamento”, é possível perceber a presença dessas estratégias discursivas nas respostas dos alunos de História.

Para Nilma Rodrigues a **raça negra** deveria ser exterminada, é só existir a **classe branca**, para Nina Rodrigues os negros representava um atraso de vida. Muitos setores da elite apoiaram Nina que estavam otimista com a ideia do branqueamento. Para Nina só **os brancos** poderiam viver, na visão deles só os brancos eram inteligentes e soberanos sobre os negros.

(“Trabalho Teoria do branqueamento” – Carlos Silva)

¹³⁵As questões apresentadas aos alunos foram as seguintes: 1) Explique com suas palavras a “teoria da inferioridade racial” defendida por Nina Rodrigues e o “ideal de branqueamento” difundido no Brasil no início dos anos 1900; 2). Dê sua opinião sobre o “problema do negro” abordado no texto.

Eu acho que **negros e brancos** tem que viverem ambos na sociedade, não é pelo fato de no passado os negros terem sido escravos que vão tirar seus direitos, seus modos, seu nível de vida por serem da cor escura e não brancos, ambos tem que ter o mesmo direito, sabemos que não é tão fácil obtermos valores igualmente de **brancos e negros**, hoje os negros são valorizados sim, mas ainda com certa dificuldade nada como antigamente mas porém eu acho **que as raças** tem é que estarem misturadas sem acepção de raças. (“Trabalho Teoria do branqueamento” – Ana Assis)

O problema do negro está caracterizado **ao racismo, e a discriminação, o preconceito** nunca vai acabar. Ainda bem que a história de querer transformar **os negros em brancos** foi só no século XIX, imagine só se esse assunto viesse a tona de novo, o mundo, ou parte dele, ia entrar em guerra pois hoje em dia vamos se dizer que os negros já são bem mais aceito do que antigamente,(...) (“Trabalho Teoria do branqueamento” – Tania Souza)

As refigurações narrativas acima são apenas exemplos de uma forma de articulação bastante recorrente no contexto discursivo composto pelos textos reunidos no primeiro grupo. Nesses fragmentos, chama a atenção o fato de que independentemente das leituras críticas diferenciadas feitas acerca da teoria de branqueamento, expressas na forma de abordar essa temática e em função do tipo de perguntas ao qual esses trechos correspondem, ambos os fragmentos operam com a articulação entre raça e negro como momentos de uma mesma cadeia de equivalência definidora de sentido de negro. Para o fechamento, ainda que provisório, de um sentido de negro, essa cadeia expulsa de seu interior outros sentidos possíveis, como os de racismo/branco, que ao se constituírem como outra cadeia de equivalência passam a desempenhar, nesse contexto, a função de “exterior constitutivo”. Esse tipo de articulação também está na base de uma atitude de indignação e de repúdio a essa teoria, como mostram os fragmentos abaixo:

Pelo que eu penso as misturas das raças, os negros e os brancos estariam ligados já sendo uma mistura. Em vez de ser **negro com negro**, já era ao contrário, era **branco com negro** e **negro com branco**, assim se misturaram, então ao ponto de chegar um mundo em miscigenação, crianças brancas nascidas de negros, e negros nascidos de brancos. **Essa visão é uma teoria insignificante.** (...) (Trabalho “Teoria do branqueamento” – Julia Maria)

Bom, começando a falar da teoria de Nina, o médico legista, eu acho um absurdo ele querer transformar os negros em brancos, o que ele tinha na cabeça para poder achar que os brancos seriam inferior ao negro só porque eles tinham a pele mais clara. Que diferença ia fazer mudar a cor dos negros se eles continuariam agindo como negro, se comportando como negro... (“Trabalho Teoria do branqueamento” – Tania Souza)

Formulações como “essa visão é uma teoria insignificante”, “ambos tem que ter o mesmo direito” e “o que ele tinha na cabeça para poder achar?” indicam a presença de um tom de indignação que marcou a compreensão das propostas de Nina Rodrigues, e que se explica pela permanência das cadeias de equivalência anteriormente mencionadas e que foram incorporadas igualmente pelos discursos produzidos em diferentes campos de referência.

Nesses trechos, evidencia-se a presença de configurações narrativas do texto apresentado para os alunos sobre a “teoria do branqueamento” (enunciados dos exercícios, aulas da professora), no início do século passado, em que os sentidos de raça e a oposição entre brancos e negros eram ressaltados. Objeto de denúncias das produções historiográficas recentes, esse conteúdo já aparece nas construções atuais da história-ensinada, contribuindo para reforçar a linguagem da crítica trabalhada nas aulas de História. Esse tom de denúncia também perpassa diferentes grupos/ e movimento negro presentes no cenário político nacional e também nas políticas de currículo voltadas para os grupos étnico-raciais, tal como explorado no terceiro capítulo da tese. As narrativas acionam como campo semântico raça/ racismo/ preconceito/ discriminação cor através do tom reivindicativo que imprimem em seus textos e que tende a ser recontextualizado na configuração narrativa – objeto de ensino nas aulas de História. O extrato abaixo, selecionado entre as respostas dos alunos às questões formuladas sobre a teoria de branqueamento, traduz bem esse processo:

Eu acho que os negros não devem sofrer esses tipos de **preconceito** porque todo ser humano deve ser respeitado conforme ele for, **sem diferença de raça, cor ou origem**. Os brancos por se achar superior devido a história passada eles se acham muito superior ao negro. (“Trabalho Teoria do branqueamento” – Leandro Cesar)

Importa sublinhar que não se trata aqui de desqualificar esse tipo de incorporação nas refigurações narrativas dos/das alunos/as. De uma maneira geral, os/as alunos/as desenvolveram um olhar crítico em relação a uma visão eurocêntrica de mundo veiculada na teoria estudada, deixando entrever o exercício de uma reflexão crítica cuja presença entendo como indispensável na formação de subjetividades rebeldes.

No entanto, uma análise pautada nas contribuições da abordagem discursiva permite explorar de mais perto as estratégias mobilizadas nesse tipo de reflexão,

deixando entrever, muitas vezes com mais acuidade, a complexidade do jogo político que ela envolve. Minha intenção é explorar, pois, as articulações discursivas que sustentam esse tipo de crítica e que muitas vezes são responsáveis, paradoxalmente, pela permanência de certos arranjos discursivos hegemônicos. Assim, a leitura crítica sobre as argumentações do médico Nina Rodrigues a respeito do branqueamento da população feitas por esses estudantes, ao manterem a cadeia de equivalência que fixa sentido de negro em oposição ao branco, estabelecendo como fronteira a questão do preconceito, pode, ao invés de subverterem fixações hegemônicas, reforçar sentidos de identidades fixas e essencializadas, cristalizando-as em suas interpretações como “raça branca” e “raça negra”. O fragmento abaixo tende a reforçar essa afirmação. Percebe-se que, mesmo incorporando a crítica ao preconceito relacionado à cor da pele, o aluno continua a operar com o conceito de raça de forma essencializada.

Na minha opinião o **“problema do negro” foi causado pelo branco querendo acabar com a raça negra**, eu vejo isso como uma enorme besteira porque a cor da pele não influencia em nada no caráter do cidadão, pelo contrário nem tudo é do jeito que parece ser nem todo negro é ladrão nem todo branco é médico a mente do ser humano se limita muito a coisas insignificantes, não podemos melhorar o mundo nem os seres humanos interferindo na sua etnia e genética. (“Trabalho Teoria do Branqueamento” – Renato Maciel)

Outras cadeias de equivalência em torno do sentido de negro também puderam ser evidenciadas nesse contexto discursivo. Interessante observar que algumas operam com práticas articulatórias que tendem a fixar e atualizar, por diferentes mecanismos, o sentido de “negro” em relação a outros “grupos raciais” de forma a mexer na fronteira hegemônica acima descrita do que é e não é “negro”.

Uma ideia totalmente inaceitável para mim acredito no potencial das pessoas, acredito que todos nós, **brancos, negros, pardos, índios**, podemos contribuir para o nosso país, nossa população tudo depende de querer de cada um, hoje em dia temos negros na presidência de países assim como brancos, quero dizer, **que essa ideia de que negro é bagunceiro, de negro é bandido, não é verdade**, todos nós temos direitos de escolher um caminho para seguir **basta você escolher o seu para o bem e o mal**. (“Trabalho Teoria do branqueamento” – José Augusto)

O fragmento acima me parece bastante ilustrativo da complexidade das disputas hegemônicas em torno dos processos de identificação / significação aqui

priorizados. Percebe-se que, ao identificar outros grupos, como “pardos”; “índios”, amplia as unidades referenciais mobilizadas nas práticas articulatórias fixadoras do sentido de raça, deslocando a dicotomia negro-branco. Todavia, essa ampliação não é suficiente para deslocar a fronteira do preconceito racial, ao contrário, ratifica o sentido de raça associado à cor da pele, abrindo possibilidades de reatualização de um “discurso racista”. Ao mesmo tempo, é possível perceber a presença de outras cadeias equivalenciais que tendem a subverter os sentidos de negro ainda hegemônicos na contemporaneidade. A crítica deste aluno à Teoria do branqueamento põe em evidência a luta hegemônica em torno do significante negro. Fica claro em sua reflexão o posicionamento contrário aos processos de significação que procuram fixar e universalizar o negro como “bagunceiro bandido”.

Em seguida, interessa observar que, ao mexer nessa fronteira hegemônica, ele lança mão de discursos de cunho moralizante – “nós temos direitos de escolher um caminho para seguir basta você escolher o seu para o bem e o mal” – deixando entrever a presença e reatualização de outros discursos hegemônicos por meio de um deslocamento da discussão sobre preconceito racial para os debates em torno da ética/ moral, que por outros caminhos podem reafirmar leituras dicotômicas e conservadoras de mundo.

O significante África também é acionado pelas lógicas de equivalência e diferença definidoras do sentido de negro. As respostas à questão apresentada abaixo, retiradas de uma das provas elaborada pela professora da turma, indicam 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 oficiais como nos materiais didáticos com a temática étnico-racial. Como exemplo da presença dessa perspectiva, basta ler os princípios que norteiam as ações referenciadas nas determinações do documento *Diretrizes Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais* de 2004 e analisada no terceiro capítulo:

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, 2004, p. 21 grifo meu)

Do mesmo modo, o material didático apresentado no Projeto “A Cor da Cultura Nota 10”, trabalhado nas aulas de História em 2009, 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, inspiradas no documento *Diretrizes Nacionais para o Ensino de História da África*.

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 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 o fragmento abaixo.

A partilha da África aconteceu porque a África é um continente muito rico em muitas coisas como suas terras e animais e mão de obra. O povo africano são muito fortes e unidos e por isso que toda a Europa queria repartir. O continente africano é um povo muito bonito e inteligente. (Questão da prova 2011– Gabriel Santos)

A divisão existiu porque os europeus descobriram que lá tinha essa riqueza e eles queriam explorar principalmente tomando posse de tudo que os africanos tinham”. (Questão da prova 2011 – Mara Lucia)

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 permitem entrever os fragmentos que se seguem, 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.

E outra coisa, **a gente vê que lá é um país rico sabe?** Que tem um outro lado que é uma desgraça, a pobreza, mas a gente acha que é tudo pobre mas não! Tem um lado deles que é riquíssimo e eu não estava por dentro disso e eles só veem aquelas criancinhas... (Questão da Prova 2011 – Elizabeth Correa)

Minha visão sobre a África era um país muito pobre que cresceu muito mas não o bastante para se tornar rico e ainda existe muita miséria. **Tem muita coisa a ser avaliada e consertada num país tão sofrido e rico de histórias** e a visão que temos da África que **é um país de negros imundos e pobres mas as pessoas que pensam assim são aquelas preconceituosas inúteis que são seres independentes de sua cor.** (Questão da prova 2011 – Graziela Santos)

A África em geral é um continente bom e bonito existem países muitos 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 (GABRIEL, 2012). 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”, como procurarei explorar na segunda seção desse capítulo. 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 prejuízo. **Eu vi em vários filmes que a África não é só o que se mostra nos livros. Que ela é melhor do que isso e que várias pessoas importantes lutam e lutaram para torna-la cada vez melhor.** (Questão da prova 2011 – Elizabeth Correa)

A ausência de fluxos de cientificidade, um outro aspecto observado, como já mencionado anteriormente, pode ser percebido, além da questão temporal que será trabalhada mais adiante – pelo uso predominante, nas refigurações analisadas, da linguagem cotidiana, coloquial, em detrimento de uma linguagem mais conceitual. O extrato abaixo 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, eu queria que esse mundo não fosse desse jeito, pois acho que todos nós somos iguais. (“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 Verger¹³⁶.

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.

¹³⁶ VERGER, Pierre. *Os libertos: sete caminhos na liberdade de escravos na Bahia do século XIX*. Corrupio, 1992. FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras – Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo – A África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

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 como o fluxo de cientificidade não participa com força dessa cadeia de equivalência que significa o conhecimento histórico escolar refigurado nas narrativas dos estudantes de História. Percebe-se, por exemplo, que em alguns casos o sentido de negro fixado hegemonicamente, no âmbito do Movimento Negro no Brasil, e explorado no terceiro capítulo, é 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. O fragmento abaixo pode servir de exemplo para essa afirmação.

A continuidade da escravidão no país nunca mudou sempre foi a mesma, **muitas pessoas sofrendo demais, passando fome com sede, com frio parecia que nunca iria acabar**, todo aquele sofrimento, tinham muitos que não aguentavam isso e morriam. **Os negros trabalhavam muito o dia todo**, quase não se descansava direito e moravam em senzalas. Era muito cruel (Questão da prova 2010¹³⁷ – Teresa Baptista)

¹³⁷ Questão da Prova 2010: Mesmo com a independência dos EUA, continuou existindo a escravidão no país, explique como foi o processo de Independência dos EUA e dê a sua opinião sobre a continuidade da escravidão no país. (mínimo de 15 linhas)

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. O fragmento que se segue, extraído do conjunto de respostas de uma questão de prova elaborada em 2010, sobre a questão da independência dos EUA, apresenta vestígios textuais da presença desse tipo de articulação discursiva acima mencionado.

A independência [dos EUA] não acabou com a escravidão. Os escravos eram apanhados e presos pelos brancos, **eles não tinham nenhuma defesa** porque eram inocentes e **não sabiam o que estavam se passando ali**, sendo presos pelos brancos. A escravidão ainda existe nos países, e até no Brasil que não é fundamental no Brasil **a escravidão dos negros que trabalham e até apanharem muito no trabalho** que estão sendo obrigados a fazer. Muitos negros lutam contra (sic) a liberdade mas é difícil por causa dos comerciantes ou traficantes de escravos que existem muitos pelo mundo. A independência mudou muito a escravidão e luta assim mesmo contra a escravidão no país. (Questão da prova 2010 – Carlos Silva)

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. Dito de outra maneira, se o uso do que alguns autores nomeiam de “essencialismo estratégico” (SPIVAK, 1999), pode ser visto como um instrumento de combate eficaz da militância em meio às disputas identitárias, não caberia o questionamento se o mesmo é adequado ou suficiente quando se trata de recontextualizar essas disputas no contexto escolar, local de aprendizagem da capacidade argumentativa que mobiliza fluxos de sentidos de conhecimento verdadeiro?

Como sustentar, nos diferentes espaços de luta, afirmações identitárias como essas ditas pelos alunos de História quando chamados a se apresentar em uma atividade pedagógica decorrente da exibição do vídeo “Não é o que parece”?

Meu nome é Teresa Baptista, sou da turma 2005. Sou NEGRA, brasileira, com muito orgulho (Sorri e levanta a mão com os punhos fechados)

Meu nome é Julio Augusto da turma 2007, cem por cento negro.

Como explicar, por exemplo, que apesar do avanço das pesquisas acadêmicas sobre a escravidão que atribuem ao negro um papel de sujeito autônomo, como sinalizei no capítulo III, os fluxos culturais que tendem a fixar o sentido de negro no lugar da subalternidade ainda persistem nos currículos escolares, como é possível inferir na resposta a uma questão de prova?

Independência foi um ato político, mas na verdade continuou a escravidão por vários anos. A escravidão continuou porque **existia muitos pobres e miseráveis que precisavam se submeter a escravidão** para sobreviver. Talvez não fosse como no Brasil que era exposto, todos sabiam. (Questão da prova 2010 – Rosane)

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?

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. (Questão da prova 2011– Renato Maciel)

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

Quem inventou esse problema do negro foi o próprio branco que inventou pra arranjar o que fazer, só a vida dele não bastava e tinham que perturbar outros. Se deus fez o mundo pra todos viverem em paz e harmonia porque o branco quer o contrário disso, não tem melhor ou pior, somos todos excelentes com alguns defeitos. (“Trabalho Teoria do branqueamento” – Hugo Jacques)

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. Na próxima seção, continuo essa discussão tendo como foco uma particularidade da cientificidade do conhecimento histórico e que nos remete a sua estrutura narrativa como discutido no segundo capítulo.

5.2. Fluxos de sentido de negro em meio aos jogos de tempo

(...) pensar políticas de identidade como políticas de localização temporal, isto é, como formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos, pode contribuir para avançar o debate sobre a interface entre ensino de História e a processos de identificação. (GABRIEL e COSTA, 2011, p. 9)

A epígrafe que inicia a seção traz à luz a interlocução que pretendo focalizar nesse segundo eixo entre ensino de História e processos de identificação, considerando as experiências temporais impressas nas refigurações narrativas dos alunos como questão central na análise. Desse modo, como venho afirmando em minhas argumentações anteriores, trazer a noção de identidade narrativa na perspectiva da hermenêutica desenvolvida por Ricoeur é potencialmente fértil para a efetuação dessa interlocução.

O autor, ao trazer para o centro dos debates historiográficos o conceito de tempo histórico como tempo narrado (ou terceiro tempo), ou o tempo inventado pelos historiadores, em seu quadro teórico, nos oferece um instrumental de análise potente para a reflexão sobre a natureza epistemológica do conhecimento histórico e, como venho defendendo neste estudo, também sobre a produção do conhecimento histórico escolar. Ao afirmar que “O tempo torna-se tempo na medida em que ele é articulado na forma narrativa, em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delinea os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 1997), esse filósofo abre pistas fecundas para se pensar um diálogo possível entre a Teoria da História, a Teoria da Transposição Didática e a Teoria do Discurso, tais como proposto no segundo capítulo.

Nesta seção, meu objetivo é operar com as aproximações teóricas entre as categorias de “identidade narrativa”, “narrativa histórica”, “conhecimento escolar” para pensar as estratégias culturais/discursivas de fixação de identidades diferenciais na pauta do pós-estruturalismo e pós-fundacionalismo, que assumo

nesse estudo, nos textos curriculares refigurados nas narrativas dos alunos de História.

Na análise dos fragmentos que selecionei para essa seção, procuro analisar as noções de passado, presente e futuro nos discursos dos alunos, considerando as tensões e equacionamentos entre as duas categorias de tempo “campo de experiência” e “horizonte de expectativa”, propostas por KOSELLECK (1990), e incorporadas na análise de Ricoeur, como elementos de uma mediação imperfeita e inacabada que caracteriza os processos de significação/identificação na fixação de sentido de negro.

Assim, há de se considerar para efeito dessa análise que os fragmentos que se seguem nos reportam ao processo de construção de identidades narrativas, pautados nos fluxos de sentidos de negro produzidos e fixados na e pela história nacional, recontextualizada como objeto de ensino. Identidades narrativas essas produzidas, pois, por sujeitos posicionados como alunos de História na contemporaneidade, em meio aos processos de significação envolvendo as lutas identitárias e as demandas de diferenças endereçadas à escola. São trechos produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio que sinalizam estratégias discursivas que envolvem o equacionamento a partir do presente e do contexto escolar das tensões entre passado e futuro.

Essa particularidade da autoria dos fragmentos analisados me parece relevante a ser considerada, pois a condição de aluno de história adulto/trabalhador morador de comunidade pode ser um diferencial importante na análise. Apoiada nas reflexões de Ricoeur sobre a definição do círculo hermenêutico, parto do princípio de que os textos produzidos pelos alunos, objetos de minha análise, se situam na terceira relação mimética (M3) de que nos fala Ricoeur e como tais estão inseridos em uma cadeia de refigurações sempre aberta e provisória. Afinal, para esse filósofo:

a terceira relação mimética [a refiguração] define-se pela identidade narrativa de um indivíduo ou de um povo, oriunda da retificação sem fim de uma narrativa ulterior, e da cadeia de refigurações que daí resulta. (RICOEUR, 1997, p. 427)

Nessa perspectiva, essas refigurações narrativas já passaram e ainda podem passar por inúmeras retificações, interferindo no processo permanente de construção de suas identidades narrativas. Para fins desta análise, interessa-me

focalizar nesse movimento a participação dos processos de identificação/significação fixados em torno do sentido de negro, mobilizados por esse grupo de alunos de História para a construção de uma identidade narrativa mais abrangente, articuladora de diferentes unidades diferenciais em torno do significante brasileiro. Considero, pois, que as configurações narrativas da história do Brasil ao longo da escolarização ocupam a posição da segunda relação mimética (M2), fazendo, pois, parte desse movimento espiral do círculo hermenêutico. Como configuração narrativa, o conhecimento histórico escolar contribui para as retificações das narrativas de brasilidade em disputa.

Interessa-me perceber vestígios desse tipo de configuração narrativa escolar nas refigurações desses alunos, procurando perceber, nesse processo, os mecanismos discursivos que reproduzem e subvertem as articulações discursivas hegemônicas relacionadas às disputas identitárias e, mais especificamente, entre elas, as de cunho étnico-raciais. Parto do princípio de que esse conjunto de alunos de História, ao se inserirem em um processo de ensino-aprendizagem afetam e são afetados pelas configurações narrativas de história do Brasil que lhe são apresentadas na escola. Assim, ao serem interpelados para lidar com os “jogos do tempo” na disciplina de História, esses alunos significam sua experiência temporal em meio aos processos de significação de noções de presente, passado e futuro, ou, como diria Koselleck, em meio aos diferentes equacionamentos possíveis e disponíveis entre campos de experiência e horizontes de espera.

A História ensinada, ao contribuir para a produção de sentidos sobre a experiência dos estudantes no e com o tempo, participa de forma singular na fixação de fronteiras, na qual se disputam a autenticação identitária dos grupos que circulam nesse campo discursivo específico que é a escola. Assim, considerando que cada presente traz as marcas das disputas e tensões entre a experiência e a expectativa, e que a presença dessas marcas perpassa as refigurações narrativas nos textos em análise, me parece fecundo perceber como, nas refigurações narrativas dos estudantes de História, se materializam as demandas de identidade/diferença de um grupo étnico em meio às tensões do regime atual de historicidade marcado por um forte presentismo. Como nos aponta GABRIEL (2011), esse regime é significado por alguns estudiosos como uma verdadeira “crise da historicidade” (GABRIEL, 2011, s/p) na medida em que um de “seus sintomas mais visíveis” consiste na “aceleração do ritmo das transformações que tendem a esgarçar os fios das tramas” que se

tecem entre “campo de experiência” e “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 1990) (idem).

Assumo desse modo a potencialidade da categoria de análise “narrativa histórica” desenvolvida no âmbito da teoria hermenêutica de Ricoeur para pensar essas questões. Ao definir narrativa histórica como uma estrutura temporal, esse autor, ao mesmo tempo que reconhece, em concordância com HARTOG (1996), a crise de historicidade que marca a contemporaneidade, oferece saídas teóricas para pensar formas para o enfrentamento. Como argumenta GABRIEL (2011),

Nessa perspectiva, argumento que uma das contribuições mais fecundas do conceito de narrativa, percebido como estrutura temporal, consiste em propor saídas para a crise da disciplina História em meio à crise de historicidade, na medida em que permite enfrentar alguns dos desafios da história ensinada na educação básica envolvendo diretamente questões de ensino e aprendizado do tempo histórico. (GABRIEL, 2011, s/d)

Sem confundir presentismo com presente, Ricoeur nos alerta para o papel central da unidade temporal – presente na reflexão do tempo histórico na medida em que, para além de um significado de presença, o presente é visto como o lócus onde se faz a mediação, imperfeita e inacabada, entre passado e futuro. Importa observar que essas mediações variam conforme os regimes de historicidade hegemônico na qual são pensadas, bem como em função dos interesses em jogo em cada presente. Assim, de acordo com GABRIEL (2011) a relação entre o “horizonte de expectativa” e o “espaço de experiência” é ela própria uma relação variável e muitas vezes concorrencial.

Isso significa que, ao lermos as refigurações narrativas produzidas por esses alunos do ensino médio sobre a história do Brasil, estamos diante de modalidades possíveis e disponíveis de equacionamento entre passados e projetos de sociedade brasileira que foram acionados a partir das suas vivências no presente – e em função do foco desta pesquisa, suas vivências do lugar também de aluno de História – que nos é contemporâneo.

Tendo em vista o foco da pesquisa, meu interesse é perceber os equacionamentos entre passado e futuro nestas refigurações que procuram dar conta das tensões identitárias étnico-raciais, tais como vivenciadas e significadas por esses alunos de História, por meio do uso de instrumentos de pensamento

referentes ao tempo histórico. Isso significa que me interessa mais particularmente compreender como, nos processos de identificação/significação em torno do significante “negro”, são mobilizados igualmente, e de forma articulada, jogos de linguagem e jogos do tempo.(GABRIEL, COSTA, 2010, 2011; GABRIEL 2011)

Uma leitura inicial apontou um aspecto que, no meu entender, precede o entendimento desses jogos, embora esteja diretamente a eles vinculados. Refiro-me ao aprendizado da cronologia, de medidas de tempo como, por exemplo, século, década, inventada pelos historiadores, objeto de ensino dos professores dessa disciplina, e que, se não são suficientes para a reflexão no e com o tempo, considero uma condição necessária para uma melhor compreensão da tessitura temporal na qual o social está submerso. A escassez desse tipo de marca textual, já assinalada na seção anterior, é uma característica comum aos textos dos alunos analisados. Com efeito, no conjunto da totalidade das refigurações narrativas, apenas as duas abaixo traziam marcadores de tempo mais definidos, ao fazerem uso da noção de século.

Ainda bem que a história de querer transformar os negros em brancos **foi só no século XIX**, imagine só se esse assunto viesse a tona de novo, o mundo, ou parte dele, ia entrar em guerra pois hoje em dia vamos se dizer que os negros já são bem mais aceito do que antigamente,(...) (Tania Souza – Trabalho “Teoria do branqueamento”

Desde **os tempos antigos** os africanos são usados em trabalhos escravos sendo tirados de suas terras e levados por navios negreiros. Ainda hoje é possível ter notícia de alguns acontecimentos **em pleno século XXI**. (Philippe Silva – Resposta à questão de prova /2010)

Importa observar que, mesmo no segundo fragmento acima, o presente – “século XXI” se articula com uma ideia de passado frouxa em termos de localização temporal nomeada como “tempos antigos”. Essa forma frouxa está presente na maioria das refigurações. É bastante comum encontrarmos expressões como, por exemplo, “naquela época”; “antigamente”; “tempos passados”; “épocas do passado” para localizar temporalmente a reflexão histórica.

O que está em jogo aqui é a possibilidade para o aluno em significar sua experiência temporal utilizando os recursos que oferecem a ciência histórica. Não se trata de aprender a cronologia pela cronologia, mas sim de se apropriar de instrumentos de pensamento que lhe permitam se orientar no tempo. Como perceber a complexidade dos espaços de experiência de que nos fala Koselleck e Ricoeur,

sua persistência no presente por meio de múltiplas estratégias e itinerários que se agrupam e se estratificam “numa estrutura folheada que faz com que o passado, assim acumulado, escape à mera cronologia” (id.), mas ao mesmo tempo precise dela para se distanciar do presente? É justamente por meio da invenção de instrumentos de pensamento – calendário, sequência de gerações, rastros – que funcionam como conectores, “que o tempo histórico se torna pensável e manejável” (GABRIEL, 2011, s/d).

Uma vez feita essa constatação, procurei analisar possíveis pistas nesses textos que pudessem apontar para mecanismos discursivos acionados nesse momento de refiguração para pensar o passado. Refiro-me mais particularmente à noção de passadidade de que nos fala Ricoeur, mobilizada nos processos de significação/identificação do negro na narrativa nacional refigurada nos textos.

Retomo assim às três modalidades para se pensar o passado definidas pelo autor e apresentadas no segundo capítulo: “sob o signo do mesmo”, “sob o signo do outro” e “sob o signo do análogo”. A primeira tende a apagar a distância entre o passado e o presente; a segunda, ao contrário, reforça o distanciamento entre o passado e o presente; e a terceira opera na dialética das duas primeiras, da continuidade e da mudança na busca permanente de atribuição de sentidos a nossa experiência temporal.

Para Ricoeur, a apreensão analógica se insere na lógica do círculo hermenêutico, na medida em que indica um aprendizado em espiral de reflexão temporal que se expressa no confronto permanente entre a forma de dar sentido à experiência vivida e a explicação/interpretação das narrativas históricas a que somos confrontados. No caso desta pesquisa entre os sentidos que esses alunos atribuem as suas histórias de vida e a história do Brasil ensinada a que tiveram acesso como alunos do ensino médio. Isso significa que relações estabelecidas com o passado sob o “signo do mesmo” ou sob o “signo do outro” são vistas nessa perspectiva como necessárias, mas não suficientes para a construção de subjetividades rebeldes, não subalternizadas.

Desse modo, penso que, como hipótese para a análise, podemos considerar que a aprendizagem do tempo histórico pressupõe uma passagem nesses “estágios” ou modalidades de relação com o passado, visando todavia a uma apreensão analógica. Não se trata de uma aprendizagem linear e ascendente, mas na perspectiva espiral do círculo hermenêutico. Ao operar com essa noção, neste

quadro analítico, há de se considerar que, no momento da refiguração (M3), os sujeitos estão posicionados na condição de alunos de História/leitores e negociadores de discursos de identidade em disputa pela hegemonia no currículo escolar dessa área disciplinar. Considerando ainda que esse grupo de alunos está no terceiro ano do ensino médio, entendendo que ele represente um grupo cuja compreensão sobre as articulações entre as unidades temporais já esteja ou poderia estar em um momento avançado dessa cadeia de refigurações. Avançado não no sentido de um lugar fixo ou predeterminado para ser alcançado, mas em termos de acúmulo de ferramentas de análise para o enfrentamento com a complexidade da reflexão temporal.

Importa sublinhar, contudo, que meu propósito não é avaliar a aprendizagem do tempo histórico por esse grupo, muito menos o trabalho de transposição didática do conhecimento histórico a que eles foram submetidos. Meu intuito é perceber nessas refigurações o que elas permitem inferir sobre os jogos do tempo que são mobilizados nos jogos de linguagem nos quais são produzidas identidades /diferenças em meio aos processos de lutas de significação pela fixação do sentido de negro.

A análise das respostas dos alunos a uma questão de prova aplicada em 2010 foi a forma que encontrei para iniciar o exercício. Como feito para uma outra questão de prova, analisada na primeira seção, considere importante analisar a formulação do enunciado da mesma, antes de orientar meu olhar para as respostas. Como indica a leitura do enunciado abaixo, nele já se encontra uma ênfase na continuidade da relação temporal para pensar a escravidão articulada ao processo de independência dos EUA. Além disso, neste caso também uma só questão se desdobra em duas perguntas: uma primeira – “explique como foi o processo de Independência dos EUA” e a segunda – “dê a sua opinião sobre a continuidade da escravidão no país”. A primeira, de cunho mais analítico, exigindo a mobilização de conteúdos históricos e a segunda, solicitando a opinião dos alunos, o que, de certa forma, tende a incidir no domínio dos valores

Mesmo com a independência dos EUA, continuou existindo a escravidão no país, explique como foi o processo de Independência dos EUA e dê a sua opinião sobre a continuidade da escravidão no país. (mínimo de 15 linhas):
(Prova Questão 10¹³⁸: 2º Bimestre 2010)

¹³⁸As respostas dos alunos para essa questão não estão sempre completas.

Uma primeira observação, em relação ao universo de respostas analisadas, diz respeito ao fato de que, das 30 respostas, apenas nove levaram em consideração em suas respostas as duas perguntas. Com efeito, é possível observar na leitura dos fragmentos que a maioria das respostas se limita a tecer opiniões por meio das quais são mobilizadas formas de entendimento sobre continuidade temporal.

Embora esse desequilíbrio quantitativo tenda a reafirmar uma tendência de esvaziamento dos conteúdos históricos escolares na cadeia de equivalência definidora de conhecimento histórico escolar (GABRIEL, 2011, 2012), importa trazer alguns exemplos extraídos desse grupo de nove respostas como exemplo de refigurações narrativas nas quais fixações de conhecimento histórico escolar procuram articular conteúdos (dimensão epistemológica), valores (dimensão axiológica).

O processo de independência dos EUA não foi fácil até ser declarada a independência foram travadas muitas batalhas entre as colônias do norte e do sul, a colônia do norte queria declarar independência, mas mantendo a escravidão, mas a colônia do sul queria algo totalmente ao contrário, queria a libertação dos escravos e o modo de trabalho assalariados. Mais foi declarada a independência e mantida a escravidão como a colônia do norte queria, a independência foi declarada sobre um tratado assinado pelas duas colônias.

Vendo pelo ponto de vista de hoje a continuação da escravidão foi horrível para mim. Ninguém merece ser forçado a trabalhar ainda mais de graça. Mas pra eles era uma adiantado porque os escravos tinham que tocar a produção das terras e manter a economia do país. (Augusto: Resposta à Questão da Prova, 2010, grifo nosso)

O processo de Independência dos EUA se deu em consequência à insatisfação dos que viviam na América e tinham seus negócios embargados e até mesmo boicotados pelos seus colonizadores ingleses. A Inglaterra colocou impecilhos para o comércio da América com outros locais através de taxas altíssimas de exportação dos produtos da América, entre outros. Até que enfim os colonizados, os que vieram para viver na América, cansaram da exploração e decidiram romper com o ciclo. Quanto a continuidade da escravidão penso que até hoje o sistema escravo ainda atua fortemente nos EUA através de ideologias preconceituosas, ainda que não admitidas. A forma de pensar norte-americana é racista a tal ponto que até mesmo os negros se discriminam. É uma ignorância sem tamanho dizer que não há racismo naquele lugar (até aqui ainda tem!). Os negros ainda são escravizados com jornadas de trabalho exaustivas e salários mínimos vergonhosos. (Resposta à Questão da Prova 2010 – Lara Priscila)

Interessante observar, contudo, que essa busca de articulação entre a dimensão epistemológica e axiológica, inerente ao conhecimento histórico, nas respostas acima, não se faz da mesma maneira se comparamos as duas respostas relacionadas à segunda pergunta da questão. Enquanto na primeira – “Ninguém

merece ser forçado a trabalhar ainda mais de graça. Mas pra eles era uma adiantado porque os escravos tinham que tocar a produção das terras e manter a economia do país” – é possível estabelecer um vínculo entre uma atitude de indignação ou uma condenação à escravidão e as especificidades do processo de independência dos EUA, na segunda, esse tipo de articulação não ocorre.

Ao dar sua opinião sobre a continuidade da escravidão, essa aluna expressa uma posição contrária a esse sistema associada a uma crítica à ideologia norte-americana mobilizando a cadeia de equivalência escravidão – racismo – negro, ao mesmo tempo que não diferencia passado (século XVIII) e presente (século XXI), fundindo essas duas unidades temporais a partir da forma como significa o seu presente.

De maneira geral, o tipo de refiguração, observado na resposta à segunda pergunta da questão dessa aluna, pode ser usado como exemplo do conjunto de refigurações desse grupo de alunos/as, quando colocamos o foco nas formas pensar o passado. As respostas que se seguem permitem inferir uma relação temporal onde essa relação de continuidade é qualificada por meio do predomínio de uma articulação do passado pensada sob o “signo do mesmo”, trazendo assim à tona interpretações orientadas para o passado que buscam na escravidão os sentidos de “negro” do presente. Interessante observar que embora o contexto histórico trabalhado na questão de prova faça referência à história dos Estados Unidos do século XVIII, as “opiniões” – dos alunos/as tendem, na maioria das respostas, a se deslocar ora para uma indignação descontextualizada, ora para a denúncia contra a nossa sociedade racista, como apontam os fragmentos a seguir:

A continuidade da escravidão no país nunca mudou sempre foi a mesma, muitas pessoas sofrendo demais, passando fome com sede, com frio parecia que nunca iria acabar, todo aquele sofrimento, tinham muitos que não aguentavam isso e morriam. ***Os negros trabalhavam muito o dia todo, quase não se descansava direito e moravam em senzalas.*** Era muito cruel (Questão da Prova 2010 – Teresa Batista,)

Bom eu não lembro muito bem como foi mais ***eu sei que os escravos sofreram muito como o trabalho***, eles trabalhavam e apanhavam independente de o trabalho ser feito certo ou errado.

Na minha opinião a escravidão não deveria continuar até porque ***isso é uma falta de respeito como ser humano que também é feito de carne e osso*** igual à eles. Para mim ser negro não é sinônimo de escravidão, graças a deus hoje negros tem direitos como os brancos, eles votam tem seus salários e etc. Apesar de que alguns países ainda tem racismo. (Questão da Prova 2010 – Pedro Luís)

A escravidão no país é uma coisa que até hoje eu fico me perguntando como isso pôde acontecer, o nosso país é tão lindo, tão rico de pessoas bonitas e independentes, eu não sei porque isso ainda ocorre no nosso país. Os negros sofrem muito por terem a cor da pele “negra”. Hoje em dia a escravidão não é mais como antigamente, mais ainda assim a gente que mora principalmente na favela vimos a escravidão acontecer não só com negros mas com os brancos também. (Questão de Prova 2010 – Tania Souza)

Observam-se, nos fragmentos acima, que ao operar com os “jogos do tempo” dessa forma os alunos insistem na persistência do passado no presente. Nesse caso, o conhecimento histórico mobilizado como “reefetuação” do passado contribui para que o passado e o presente se fundam no presente desses sujeitos. Nesses fragmentos, na concepção identitária dos alunos, pode-se dizer que eles não conhecem o passado, pois o passado é seu presente. Afirmções como “a continuidade no país nunca mudou”, “o problema naquela época é quase o mesmo do outro” exemplificam mobilizações de narrativa que expressam não um conhecimento do “passado” e sim o pensamento do leitor/aluno sobre o presente. Considerando, como mencionado anteriormente, que a maioria dos/as alunos/as ignorou a pergunta que exigia a mobilização dos conteúdos históricos sobre o processo de independência dos EUA, essa afirmação ganha ainda mais força.

O desequilíbrio entre conteúdos históricos, na definição aqui fixada, e noção de valores e atitudes nas refigurações narrativas analisadas está na base igualmente de outras formas de pensar o passado incorporadas na reflexão desse grupo de alunos/as de História. Refiro-me principalmente à apropriação analógica do passado de que nos fala Ricoeur e que, como argumentei, quando, recontextualizada no âmbito do ensino dessa disciplina, pode ser um indício de aquisição de aprendizagem das temporalidades, isto é, de uma reflexão com e no tempo mais apurada.

A leitura dos extratos abaixo mostra que alguns desses aluno/as conseguem operar “na dialética do Mesmo e do Outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento na busca permanente de sentido” (GABRIEL, 2012, s/p.), mobilizando valores e atitudes em relação ao preconceito racial na duração temporal.

O problema do negro naquela época abordada no texto é quase o mesmo de hoje e menor e o negro ganhou seu espaço e suas leis e pessoas como Nina hoje seria dada como racista e até presa, mas era uma

época muito antiga em que os brancos ainda dominavam e os negros não tinham por de nada (Trabalho “Teoria do branqueamento” – Graziela Santos)

Hoje em dia a escravidão não é mais como antigamente, mais ainda assim a gente que mora principalmente na favela vimos a escravidão acontecer não só com negros mas com os brancos também. **A escravidão em dia de hoje é ver pais e mães filhos morrerem de fome, morar na rua e ter que roubar até fazer coisas piores para poder ter o pão de cada dia.** (Questão da Prova 2010 – Hugo Jacques)

Na minha opinião a escravidão não deveria continuar até porque isso é uma falta de respeito como ser humano que também é feito de carne e osso igual à eles. Para mim ser negro não é sinônimo de escravidão, graças a deus hoje negros tem direitos como os brancos, eles votam tem seus salários e etc. Apesar de que alguns países ainda tem racismo. (Questão da Prova 2010 – Renato Maciel)

Como é possível perceber, o passado, nesses fragmentos acima, não está sendo significado a partir de uma simples relação de reprodução ou equivalência, mas sim a partir de uma “relação metafórica pautada em ‘como se’ permitindo a produção de identidades diferenciais que se constituíram em meio às disputas de memórias a partir das demandas de cada presente” (GABRIEL, COSTA, 2010, p.2010). Afinal como afirma RICOEUR (1997) “O Análogo, precisamente, guarda consigo a força da reafirmação e do distanciamento, na medida em que “ser — como” é “ser” e “não ser.” (p. 261).

Do mesmo modo, é possível inferir, a partir da leitura desses mesmos fragmentos, que esse “gênero” de relação com o passado se manifesta predominantemente no plano dos valores, em particular no que diz respeito ao combate ao preconceito e ao racismo, de forma desconectada com os conteúdos de História.

A sustentação desse argumento pode ser reforçada se analisarmos a presença nessas narrativas do gênero “sob o signo do outro” nos textos desse grupo de alunos. Como nos alerta Ricoeur, essa modalidade de pensar o passado é o inverso do gênero “sob o signo do mesmo ” e reforça, portanto, o distanciamento entre passado e presente. Interessante sublinhar que esse tipo de modalidade tendeu estar presente quando os/as alunos/as mobilizavam indícios de conteúdos históricos, e deixavam transparecer, assim, uma relação de distanciamento entre um “nós”, alunos de hoje, e o “negro” escravizado no e do passado, como, por exemplo, os fragmentos abaixo

Na minha opinião o **tráfico negreiro** foi uma coisa absurda que aconteceu nos **tempos passados, pois, os negros eram amontoados** no fundo dos navios e assim ficavam ali em condições não humanas (***) e (***) em cima de si mesmos ou de seus companheiros no local. (Fernando, Miguel, Graziela – Trabalho em grupo sobre o filme Amistad, 2009)

A independência dos EUA assim como qualquer independência foi um processo demorado, pois não acontece assim do **nada e soltam todos os escravos**. Até porque a independência aconteceu primeiro no sul e não em todos os EUA só no sul da América do norte e a escravidão continuou em quase todo o país **assim foi a independência da América do Norte com muita escravidão e desigual**. (Rafael Silva, questão da prova de 2010)

Importa sublinhar que não se trata aqui de criticar ou minimizar as reflexões dos alunos sobre a questão racial e a importância das mesmas para a construção de suas identidades narrativas. Nessa perspectiva, penso que o fato de estas refigurações, ainda que limitadas à dimensão axiológica, terem operado com a modalidade de apreensão analógica, pode representar um avanço considerável na formação de subjetividades não subalternas. Afinal, os processos de identificação/significação se fazem em meio aos fios das tramas traçadas e, por serem seletivos, ao serem tecidos, eles se posicionam em relação a outras tramas, a outras identidades narrativas já existentes e muitas vezes concorrenciais.

Tendo, porém, como foco as lutas de significação em torno do significante negro no contexto da disciplina História, interessa-me aqui problematizar esse avanço em termos tanto de seus limites como de suas implicações para os processos de subjetivação em tela. Considerando o potencial analítico de pensar de forma articulada os jogos de tempo e os jogos de linguagem para a compreensão das disputas identitárias, penso que caberia nos interrogarmos sobre outros caminhos possíveis e passíveis a serem trilhados no âmbito da disciplina para que ela possa contribuir de forma mais radical com o deslocamento de algumas fronteiras ainda hegemônicas que persistem entre “negro” e “não negro”. O combate à ideologia racista, o desenvolvimento de atitudes não preconceituosas nos currículos de História podem ser fortalecidos quando sustentados por argumentos que lançam mão também de fluxos de cientificidade, no caso desse estudo, do conhecimento histórico. O conceito de narrativa histórica, aqui privilegiado, permite afirmar que o processo de transposição didática desses fluxos mobiliza tanto experiências passadas como formas ou gêneros de pensar esse passado. Ou ainda esse conceito torna possível pensar que, em determinados presentes históricos, combinam-se diferentes passados e futuros.

Assim, o que está em jogo é pensar estratégias pedagógicas que permitam responder questões como: Como retomar a ponte entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa? Como tornar o passado menos previsível e o futuro um pouco mais determinado, de forma a poder problematizar reflexões como a do fragmento abaixo?

Há um preconceito muito forte por Preto também. às vezes a pessoa não apertava a mão de preto porque pensava que ia sujar a mão.. não sei o que, virava o rosto porque ele era preto. Não sei o que.... **NEGÃO..** Não quero saber disso não... Merece morrer mesmo...Não ajudava. E pobre... era.. discriminado...porque? Andava humildemente.. pra lá e prá cá.. Lutava pelo pão de cada dia. para sustentar sua família. E o rico, esnobe, no seu carrão, não ajudava ninguém...só queria saber dele mesmo...**Isso, hoje em dia, mudou um pouco. Hoje em dia tá menos..pô.tem preto andando de carrão... Rico, pobre, todo mundo anda junto nos bailes. tá tudo misturado hoje em dia..** (“Trabalho Não é o que parece”) (grifo da autora)

E ainda: Como potencializar os argumentos contidos nas refigurações abaixo de forma que eles se tornem mais combativos nas lutas de significação que marcam nosso cenário político contemporâneo?

Sobre o desaparecimento dos negros nunca vão conseguir, mais até hoje nós vemos muito preconceito com pessoas que casa com negro por sinal já é uma mistura de raça que pode nascer branca ou negra, morena com cor linda, mas que sofrerá preconceito de qualquer maneira pelo fato de ter a mãe ou pai negro da família **isso vai mudar um dia. Porque vai chegar um dia que ninguém vai lembrar disso.** (Trabalho “Teoria do branqueamento” – Julio Augusto)

É um absurdo saber que o negro é um problema ou pelo menos foi essas soluções ridículas de achar que a miscigenação iria acabar com o negro, como se o negro não gostasse de negro, as ideias deles são tão racistas que acham que o próprio negro não vai casar com negro. Ainda bem que faz muito tempo essas ideias mas o racismo ainda continua em todo o mundo, no país que se acha potência do mundo é constantemente notícias de racismo nas salas de aula, shopping, nas lojas quando um negro entra as pessoas olham com **medo o racismo nunca vai acabar. Enquanto não houver punição vigorosa para aqueles que comete esse crime.** (Trabalho “Teoria do branqueamento” – Rosa Maria)

5.3. Refigurações narrativas: entre memórias e demandas

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

Nesta seção, retomo, como fechamento do capítulo, as questões problematizadas nas seções anteriores em que busquei compreender os processos de significação e identificação nas refigurações narrativas dos estudantes em meio às suas experiências temporais com base em uma epistemologia social escolar. Como fio condutor dessa parte, mobilizo as refigurações dos alunos materializadas em seus depoimentos nos grupos focais nos quais foi realizado no final do ano de 2011.

Como mencionei em outras passagens da tese, o grupo focal como instrumental metodológico para essa pesquisa foi crucial dentre os outros instrumentais utilizados. Além de funcionar como agregador do grupo de estudantes da pesquisa, funcionou, também, como uma avaliação das práticas a que os mesmos foram interpelados durante o curso do ensino médio; contribuiu para efetivar uma rememoração de suas vivências na escola; sendo uma atividade coletiva, foi possível observar a tessitura das tramas das narrativas coletivas que foram construídas durante essa dinâmica, a partir das refigurações narrativas individuais que se sobrepuseram.

Em algumas passagens, alguns participantes declaravam não se lembrar das atividades em questão. Quando outro colega começava a contar, esses mesmos complementavam as histórias narradas, que, por sua vez, eram interrompidos por outras vozes que se juntavam. Ao ouvir em lócus as narrativas dos alunos, tive que considerar que o grupo focal como uma prática discursiva deixava emergir as sutilezas impostas pela imprevisibilidade dessa ação. Ao ouvi-los em áudio no momento da transcrição, percebi a presença não somente dos interlocutores presentes, mas também de outras vozes ausentes, como as da professora, dos autores de livros, dos realizadores de filmes, dos formuladores das Diretrizes Curriculares.

Os depoimentos dos alunos selecionados a partir dessa atividade, além de contribuir para sintetizar as argumentações até aqui realizadas, por ter um caráter avaliativo das atividades das aulas de História que vivenciaram como estudantes do

ensino médio, contribuíram igualmente para abrir pistas para outras questões que não as previstas para essa pesquisa ou outras que se situavam para além da escola. Além disso, essas refigurações narrativas oriundas do grupo focal, realizadas ao final dos três anos, me forneceram ingredientes suficientes como fontes de informação para a pesquisa. Elas também contribuíram para a avaliação do trabalho de campo.

Com efeito, esses grupos focais representaram o encontro em separado da pesquisadora com o grupo da pesquisa (até então nossos encontros ocorreram em meio aos outros colegas de turma ou avaliados através de trabalhos realizados) e por ter se tornado um instrumento de avaliação da pesquisa como um todo na voz dos seus sujeitos, incluídos no trabalho da professora, as impressões deles como alunos sobre a disciplina e a escola, e até mesmo da minha participação como pesquisadora. Enfim, o encontro dos grupos focais representou o momento final das aprendizagens de todos nós, envolvidos nessa arena.

Importa ainda ressaltar que os fragmentos de narrativas reunidos nesta terceira seção encontram-se, como mencionei no início do capítulo, em um outro plano de refiguração se comparado com os que foram objeto de análise das duas seções anteriores. Interessava-me perceber se essa mudança de plano de refiguração influenciaria ou não os processos de identificação/significação mobilizados por esses alunos em relação ao significante negro.

Os fragmentos aqui trazidos para a análise correspondem a momentos da discussão no âmbito dos três grupos focais e que foi suscitada pela seguinte questão central: “Ao longo de três anos nas aulas de História, identifique um acontecimento/atividade que mais lhe marcou. Por quê?”

Do encontro com os grupos nessa atividade final, emergiram refigurações narrativas que, em meio à tessitura da trama, mobilizaram histórias e memórias das trajetórias dos participantes como alunos. Assim, procurei ler essas refigurações narrativas, igualmente importantes como as produções discursivas analisadas no primeiro bloco do material empírico, procurando analisar os processos de significação de negro em meio aos jogos de linguagem articulados aos jogos do tempo.

Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à presença forte e um discurso próximo do que foi possível constatar nas seções anteriores que reafirma uma crítica ao racismo, ao preconceito racial, em particular ao negro em nossa

sociedade. O fragmento selecionado para abrir essa seção, o depoimento ou o curto diálogo reproduzido a seguir, parece ilustrativo dessa afirmação.

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

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

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

A questão do preconceito racial aflorou com muita força nesse encontro, que, segundo os/as alunos/as, era um dos pontos centrais abordados pela professora em aula: “E ela sempre toca na mesma tecla, preconceito contra negro.” (Tania Batista).

O assunto emergiu durante a conversa várias vezes, tanto para explicar qual foi o “conteúdo marcante” da disciplina História, mas também como um pretexto para falar da presença forte e da vivência do preconceito racial em seus cotidianos.

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

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

Eu falei “Se vocês não cortam isso agora não conseguem mais”. Tem que abrir mais a mente, porque depois ele pode sofrer muito por causa disso também. Mas assim, se ele tiver adulto e agir desta maneira pode sofrer também. Falar isso com alguém e alguém não gostar. Foi cumprimentar ele

e ele disse “vó, ele ta me sujando” só porque o garoto encostou-se a ele. E meu sobrinho é pretinho pretinho, muito lindo ele. E a gente vê cada coisa, acha que é só na rua que pode sofrer mas não, até mesmo dentro de casa, dos próprios parentes. (GF – Mara Lucia)

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

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

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

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

Os depoimentos acima podem ser tomados como um retrato da permanência do racismo em nossa sociedade bem como uma amostragem contundente das lutas de significação identitárias, reafirmando desse modo a pertinência da busca de estratégias para subverter as cadeias de equivalência que contribuem para a reprodução das relações hegemônicas.

Entre as estratégias de subversão no âmbito de uma cultura escolar e em particular no âmbito do currículo de história, essa análise vem apontando tanto as potencialidades como os limites de uma abordagem didática que privilegie as dimensões axiológicas em detrimento das dimensões epistemológicas. Dito de outra forma, de uma história ensinada nas quais conteúdos históricos e valores axiológicos estejam desarticulados e/ou desequilibrados nas cadeias de equivalência definidora de conhecimento escolar.

Os depoimentos produzidos nos grupos focais tendem a reiterar as potencialidades e limites já abordados nas análises das refigurações realizadas nas duas seções anteriores. Vestígios de um diálogo com os discursos produzidos pela comunidade disciplinar de historiadores, em particular os que veiculam uma abordagem historiográfica da história da África inspirada nas novas propostas em

um movimento de positivação da história dos afro-brasileiros no discurso político do movimento negro, pela “valorização positiva da diversidade étnico-racial”¹³⁹ ou ainda entre uma das determinações das Diretrizes Nacionais em que a história da África não seja abordada como uma história “(...) só de denúncia da miséria e de discriminações que atingem o continente (...)”. (MEC, 2004) são perceptíveis, mas escassos, como apontam os fragmentos a seguir:

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

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

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

Assim, se o depoimento abaixo pode ser visto como emblemático, assumindo um papel importante nessas lutas de significação, na medida em que mexem na autoestima dos alunos, defendo que eles não devem ser considerados como pontos de chegada de um processo de ensino-aprendizagem na área de história.

Eu que sou de origem afro, sou da Bahia e todo muito diz que a Bahia é a segunda África, a África no Brasil, então eu tenho uma certa cultura quanto a isso. (GF – Leandro Cesar)

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

¹³⁹Carta ao Presidente Fernando Henrique, 1995, na Marcha Zumbi dos Palmares.

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

Interessante observar que o interesse e o gosto por essa disciplina se estendem igualmente para outros conteúdos, e principalmente incorporam no quadro de inteligibilidade desses sujeitos certa relação com o passado, como podemos ler no texto abaixo:

Mediadora- Em relação aos tópicos que ela está dando, vocês têm algo a dizer? Em relação aos conteúdos, tem alguma coisa que tenha marcado mais?

Sim, a 1º e 2º guerra mundial é muito interessante. Não que eu goste de guerra entendeu? Mas das conquistas, banhadas a sangue. Chama atenção a ignorância do homem. Coisas que poderiam ser resolvidas na conversa. (GF – Davi)

E a história, assim eu não sou um fã da história, mas o que hoje **eu aprendo eu tento passar... um pouco da história da nossa origem lá atrás, no passado.** E é muito bom, eu gosto, tenho buscado me interessar mais e mais... e o que me chamou atenção foi essa história da fábrica, desse acontecimento, muita gente não sabe. (GF– Cesar Augusto)

Eu acho que ajudou muito porque a professora falava muito dos costumes como eram antigamente que teve uma aula que ela falou como era a mulher nos anos 40, 50, e isso foi ajudando a, pelo menos para mim, a tratar a mulher diferente, ver... eu era muito machista assim! Me ajudou a ver a mulher assim, de outra posição, que a mulher não é submissa só ao homem, que isso vem evoluindo cada vez mais aos anos. **Me ajudou a ver melhor a sociedade.** (GF– José Augusto)

Tem tudo a ver ai pô, história com nossa vida ai né? Fatos que aconteceram antes de a gente estar aqui presente que é interessante a gente saber também. **Pra gente ter uma visão mais ampla.** (GF– Gabriel Santos).

(...) construir o nosso caráter ou até mudar, porque a gente sabendo dessas histórias, como vivia esse povo, **a gente vê que é totalmente diferente do nosso, o que a gente absorve pra gente do passado pra praticar agora** ou o que tava errado que a gente não tente esquecer (...) (GF– José Augusto)

Ela fez a gente abrir nossa mente que nós somos preconceituosos, nós somos preconceituosos e não sabemos. Ela fez a gente enxergar esse nosso lado que a gente não via.

Traz também um pouco as coisas que eram mais natural naquela época e hoje não encontra muito né? Carroça, cavalo, essas coisas que são da época do passado e como hoje não tem, você passa a entender um pouco como as coisa vão mudando para chegar no dia de hoje.. **então a história traz um pouco isso mas você tem que saber coisas do passado.** (FG – Cesar Augusto)

Em alguns depoimentos, como mostra o fragmento de diálogo transcrito abaixo, o gosto pela disciplina se justifica menos pelo aprendizado de alguma “coisa do passado”, ou de um outro olhar possível para a realidade, e mas pelo prazer vivenciado por alguns recursos didáticos empregados por essa professora.

Mara Lucia: Ahhh, é ótimo os passeios que ajuda muito.

Mediadora: Que “passeios” vocês fizeram?

Mara Lucia: Ano passado ou retrasado que tinha o projeto do Unibanco, falaram sobre a África, fomos visitar os antecedentes de escravos, no ano passado. **Mas sempre ela arruma teatro, muitos programas...**

Mediadora: E você foi nesse “passeio”? E como foi lá?

Mara Lucia: Foi muito legal, a gente conheceu muitas coisas, tiramos as curiosidades que a gente tinha. Podia fazer **perguntas, foi muito bacana, tinha uma feijoada depois.**

Mediadora: E foi aonde esse passeio?

Mara Lucia: Ihhh, foi bem longe, só a Professora que sabe.

Renato Maciel: Acho que foi naquele negócio do Zumbi.

Mara Lucia: Isso, que eu acho que eles estavam até lutando para conseguir a terra porque não tem terra pra trabalhar. Através da justiça eles conseguiram terra para poder plantar.

A despeito das razões apontadas para essa relação positiva com a disciplina História, a análise aponta um avanço, como significado anteriormente, na reflexão temporal desenvolvida pelo grupo de alunos/as, que merece ser destacado. No entanto, esses mesmos depoimentos apresentam vestígios dos limites apontados para esses avanços e que tendem a enfraquecer a potencialidade subversiva das refigurações. Esses limites podem ser nomeados tanto pela presença de traços de diferentes discursos que participam da configuração narrativa da história-ensinada a que esse grupo teve acesso, como pela ausência de uma incorporação de fluxos de cientificidade dessa área disciplinar potentes para sustentar as reflexões.

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

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

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

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

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

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

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

Eu observo isso também, eu gosto muito de história desde o primeiro ano do ensino fundamental e procuro entender bastante de história. (...) E a Ana vem **mexendo assim, no fundo do baú**, buscando aquela trajetória lá do fundo e incentivando a gente, vendo que é. Ensinou a gente o que **a gente pode se, transformar o futuro, pô, agir dessa forma assim, se não deu certo no passado, vai continuar dando certo não?** Então como mudar? Então serve muito de reflexão para gente, o **que deu certo no passado que pode dar certo agora** e o que deu errado que a gente não pode continuar nos erros deles lá, entendeu? Então, isso me ensinou bastante,

eu achei muito interessante, cada vez mais vou me empolgando em história... (GF– Leandro Cesar)

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE AS AMARRAÇÕES PROVISÓRIAS E CONTINGENCIAIS

O último ponto, o arremate final, talvez seja um dos momentos mais difíceis da pesquisa e talvez ele possa não ser tão definitivo. O fio que conduz o trabalho se emaranha em outros fios que parecem nos querer dizer que ainda não é hora de terminar o serviço. Numa teimosia sem par puxa outros fios provocando uma aparente desordem. (COSTA, 2006, p. 91)

Dizer se é hora de terminar, é difícil. Colocar o ponto final, quando ainda temos “muito serviço a fazer” é mais difícil ainda. Agarro-me, pois, na força das palavras acima para ficar mais fácil de entender que já é hora. Entender que alguns fios continuarão soltos, que outros foram possíveis de serem arrematados e que novos fios apareceram no meio do caminho e ficaram à espera de outros futuros possíveis arremates. Assim entre “apesares” e “por causa” de, o investimento nesse estudo valeu a pena. Valeu a pena por realizar os meus desejos que estavam expressos em minhas apostas iniciais. Valeu a pena por apontar caminhos possíveis para os questionamentos que me instigavam então. Valeu a pena por deixar ainda fios soltos que potencializem novos desejos e novos investimentos.

Início o fechamento desse trabalho puxando fios que foram ficando para trás. Lá de onde comecei a buscar em um emaranhado de fios soltos, de onde iniciei essa pesquisa. Refiro-me aos fios que sustentavam minhas apostas explicitadas na introdução. Das duas apostas políticas e epistemológicas iniciais para esse estudo – na escola pública e no ensino de História – posso dizer que pisei em solo fértil ao trazê-los como sistemas discursivos para essa pesquisa. Esses dois “sistemas”, meus velhos conhecidos do campo profissional, confirmaram-me suas potencialidades como campo de pesquisa.

Em seguida, uma terceira aposta também se confirmou fértil. Trata-se do foco privilegiado nesta pesquisa, no/na aluno/a de história, percebidos não como sujeitos portadores de conhecimentos prefixados, mas como subjetividades que se constroem em meio aos processos de significação que ocorrem em contextos de formação. Ao longo desta trajetória, fui deslocando meu olhar dos sujeitos que aprendem para os sujeitos que se constituem em meio ao processo ensino-aprendizagem. Suas configurações textuais foram valiosas para a pesquisa, como apontarei a seguir. Com elas foi possível, como bem escreveu o poeta Manoel de Barros, “dar formato de canto às asperezas de uma pedra”.

Quanto a quarta e última aposta, o quadro teórico-metodológico, antes de configurar-se como um instrumento para a resposta a um problema, tornou-se crucial para esta pesquisa. Pois, como pontuei ao longo desse trabalho, essas escolhas provocaram mudanças nos “modos de ver” e “modos de fazer” a pesquisa. O esforço para a elaboração desse quadro, inacabado, me conduziu ao diálogo com autores de diferentes campos teóricos que me auxiliaram para a escrita dessa tese. Certamente não poderia ter perguntado as perguntas que perguntei, nem ter encontrado as respostas que encontrei em outro quadro de significação. Com as contribuições teóricas desse quadro híbrido, acredito ter sido possível uma análise mais consistente do *corpus* empírico desta investigação.

A questão central em que está ancorada essa pesquisa diz respeito à elaboração de um novo quadro de inteligibilidade para a compreensão dos processos de significação/ identificação no currículo de História, analisando os sentidos de “negro” / “não negro” produzidos nas aulas de História, considerando as especificidades das experiências temporais dos estudantes selecionados para essa pesquisa.

Para a compreensão de uma perspectiva teórica mais ampla, no qual se insere esse universo de pesquisa, acionei, para essa análise, a teoria política de Laclau e Mouffe e as contribuições da hermenêutica de Paul Ricoeur. Em seguida, a partir de um pano de fundo tecido por meio da hibridização dessas contribuições, trouxe para dialogar estudiosos da escola e do processo de produção do conhecimento escolar para me ajudar na empreitada. Assim, entre os “jogos da linguagem” e os “jogos do tempo” foi possível analisar as questões propostas considerando que o quadro teórico privilegiado para a análise nos oferece “a possibilidade de operarmos na tensão, não mais por escolha, mas como a própria condição do pensamento” (GABRIEL, 2010, p.16) na pauta de uma epistemologia social escolar.

A análise dos traços textuais, nas refigurações discursivas produzidas pelo grupo de alunos/as que constituíram meu caso de estudo, me permitiu compreender de que forma as demandas de diferença estão sendo recontextualizadas por esse grupo de sujeitos ao refigurarem as narrativas históricas que lhes foram oferecidas em suas trajetórias como alunos de História de escola pública. Os resultados me apontam pistas situadas e contextualizadas, sobre as estratégias discursivas de produção e subversão de sentidos de negro e não negro em meio aos processos de

significação/identificação que envolvem questões de pertencimentos a determinados grupos. Além disso, o estreitamento do diálogo com a hermenêutica de Ricoeur me permitiu compreender e operar com essas estratégias discursivas como mobilizadoras, tanto de jogos de linguagem como de jogos do tempo. Com efeito, a relação memória-identidade mobilizada pelas demandas de diferença nos remete a processos de identificação/significação que operam com questões relativas ao significado atribuído pelos sujeitos/ grupos mobilizadores desse tipo de demanda às suas experiências temporais. Introduzir a dimensão temporal nessa reflexão implicou compreender as diferentes modalidades de pensar o passado e futuro em cada presente histórico.

Como procurei trazer à superfície no quinto capítulo, a definição de negro se faz em meio a jogos de linguagem e de tempo que operam com lógicas de equivalência e de diferença, disputando na fronteira, o que deve ser fixado seu sentido hegemônico. Isso significa que as mesmas práticas articulatórias que constroem uma cadeia de equivalência, que tende a apagar as diferenças entre os significantes mobilizados para a fixação do sentido de “negro”, expulsam outros sentidos possíveis para fora dessa cadeia, sendo responsáveis também pela produção de um exterior constitutivo (não negro) que, por sua vez, também se fixa por meio da produção de outras cadeias equivalenciais.

Como vimos em função do contexto discursivo analisado, a fronteira/limite que garante o fechamento, por meio de um estancamento provisório do fluxo indefinido de articulações discursivas, se desloca contingencialmente. Desse modo, são várias as cadeias possíveis e passíveis de serem estabelecidas em torno desses significantes negro-não negro, como também são vários seus exteriores constitutivos. Participar desse jogo da linguagem é, pois, a possibilidade de intervir no lugar traçado simbolicamente por uma linha divisória, que se pretende hegemônica, universal. É, pois, brigar na fronteira do que é e não é fixado como negro.

A análise das refigurações narrativas históricas dos/as alunos/as permitiu evidenciar que as unidades diferenciais como “raça” e “negro” tendem a operar como corte antagônico a questão do preconceito associado à cor da pele. Assim, para o fechamento de um sentido de negro, essa cadeia expulsa do seu interior outros sentidos (como “branco” e “racismo”) que passam a exercer a função de “exterior constitutivo”. Em alguns casos, outras cadeias operam com práticas articulatórias

que fixam sentidos de negro em relação a outros “grupos raciais”, como “pardos”, “índios”, ampliando e deslocando a dicotomia negro-branco. Paradoxalmente, essas cadeias de equivalência ao fixarem sentido de negro em relação ao branco, estabelecendo como fronteira a questão do preconceito, podem, ao invés de subverterem fixações hegemônicas em torno do significante negro, continuar reforçando uma posição subalternizada desse grupo.

Sentidos de “identidade negra” oriundos de diferentes campos/sistemas discursivos (produções historiográficas recentes; Movimento negro; políticas curriculares) foram acionados nas refigurações narrativas produzidas pelos/as aluno/as em uma cadeia de equivalência da qual participaram os significantes negros subalternizados / escravidão exploração/vítima/injustiçado/pobre/oprimido. Foi possível perceber, nesse caso, que embora essas refigurações pareçam responder às demandas da diferença endereçadas à escola, essas articulações tendem a causar efeito contrário ao reforçarem a cadeia de equivalência que adjetiva o negro como vítima e oprimido. Do mesmo modo, evidenciaram-se também algumas estratégias discursivas que articularam o significante África de forma pejorativa à negro-raça-preconceito-discriminação-racismo. A análise dos fragmentos sobre a visão que os alunos tinham do continente africano indicou que 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.

Uma das hipóteses avançadas ao longo da análise para explicar esses “efeitos contrários” consistiu na presença predominante – no processo de reelaboração didática da configuração da história nacional ensinada a esses alunos/as – de vestígios de matrizes historiográficas que reatualizam uma leitura de mundo pautada em esquemas rígidos e engessados que classificam os agentes históricos em apenas dois grupos possíveis, a saber, dominados e dominantes. Essa leitura, que muitas vezes se encontra na historiografia escolar de viés marxista, ao invés de problematizar a complexidade das relações essencializadas de poder, tendem a inverter o jogo sem problematizá-lo, substituindo a história dos vencedores por uma história dos vencidos, que, para além do aspecto ideológico, continua não enfrentando os desafios epistemológicos e políticos que se colocam em nossa contemporaneidade para o conhecimento histórico.

Outra hipótese levantada e sustentada ao longo desse estudo diz respeito à constatação de uma escassez ou ausência de fluxos de cientificidade na maior parte

das narrativas que os alunos produziram nos dois planos de refiguração aqui considerados. Essa ausência/escassez foi detectada, quer pelo uso frequente da linguagem cotidiana em detrimento de uma linguagem mais conceitual, quer pelas modalidades predominantemente estabelecidas em relação ao passado ao significar a experiência temporal no âmbito da história nacional

O segundo aspecto acima mencionado nos remete à discussão da própria especificidade do conhecimento histórico, seja em sua versão acadêmica ou escolar, na medida em que está diretamente relacionado ao aprendizado das temporalidades, isto é, da reflexão no e com o tempo. As contribuições do quadro da hermenêutica de Ricoeur, ao explorar a noção de narrativa histórica como uma estrutura temporal, ofereceram-me saídas teóricas interessantes para pensar as formas de enfrentamento dessas tensões que se colocaram no contexto discursivo analisado.

Ao analisar os equacionamentos entre passado e futuro nas refigurações que buscavam dar conta das tensões identitárias étnico-raciais, vivenciadas e significadas por esses alunos de História, pude constatar, por exemplo, a escassez do uso de instrumentos de pensamento referentes ao tempo histórico, acarretando uma fragilidade conceitual na compreensão da tessitura temporal da história nacional por parte desses alunos. A reflexão no e com o tempo, objeto de ensino dessa disciplina, fica prejudicada pela ausência de conectores temporais responsáveis pelas articulações entre passado, presente e futuro. As poucas marcas textuais passíveis de remeterem à dimensão temporal foram predominantes trazidas pelo discurso do senso comum – “algum tempo”, “antigamente” e “tempos antigos” – traduzindo uma dificuldade em se situar historicamente nas diferentes camadas e dobras do passado.

Além da escassez desses conectores temporais, a análise dos processos de significação/identificação, a partir da articulação entre jogos do tempo e jogos da linguagem, permitiu evidenciar as formas predominantes desse grupo, a partir das experiências vivenciadas em seu presente – estabelecer uma relação com passado da história do Brasil que lhe foi apresentado ao longo dos três anos do ensino médio.

Interessa-me sublinhar a presença nessas refigurações, entre outras que foram analisadas, da forma de articulação com o passado nomeada por Ricoeur como sendo “sob o signo do análogo”, na medida em que pode parecer paradoxal

com a constatação da escassez de fluxos de cientificidade articulados à estrutura temporal do conhecimento histórico.

Como explicar a presença dessa modalidade que Ricoeur considera como sendo a mais exitosa no aprendizado do tempo histórico, na medida em que traduz o funcionamento do círculo hermenêutico em toda a sua complexidade? Dito de outra forma, como explicar o movimento de aproximação e distanciamento desses alunos/as com o passado da história nacional e ao mesmo tempo constatar a permanência nas construções da identidade narrativa que constitui o “brasileiro”, de relações hegemônicas que tendem a reforçar a posição do negro na condição de subalterno em nossa contemporaneidade?

A incorporação nesse estudo das contribuições dos estudos sobre a produção do conhecimento escolar pode, como procurei demonstrar, trazer algumas pistas para responder a essas questões. A compreensão dos processos de reelaboração didática em uma perspectiva pós-estruturalista permite fixar um sentido de conhecimento escolar como resultante da mobilização de lógicas da equivalência e da diferença. Desse modo, uma análise das unidades diferenciais – conteúdos, valores, atitudes etc. – que se articulam em meio ao processo de reelaboração didática, aponta no conjunto das refigurações narrativas analisadas, seja um desequilíbrio entre essas unidades, seja a ausência de algumas nas diferentes cadeias equivalenciais mobilizadas no contexto de formação objeto de investigação da pesquisa. Assim, a dimensão axiológica do conhecimento histórico nessas configurações narrativas predomina de forma significativa em relação à dimensão epistemológica. Dito de outra forma, na cadeia equivalencial fixada em torno do conhecimento histórico escolar, constatamos a presença maior de fluxos de valores e atitudes em detrimento dos fluxos de cientificidade.

Desse modo, a apropriação da modalidade analógica em relação ao passado identificada nos textos dos alunos se faz por meio da mobilização de valores e atitudes em relação ao preconceito racial. No plano axiológico, eles conseguem operar com a “dialética do mesmo e do outro”, da continuidade e da mudança. Independentemente dos dois tipos de plano de refiguração acionados para essa pesquisa, das atividades pedagógicas ou dos eixos de análise privilegiados para a análise, a questão do preconceito racial e da necessidade de combatê-lo predominou nesses fragmentos. Sem dúvida, a mobilização dos significantes “racismo” / “preconceito racial” constituiu-se como uma estratégia nas lutas de

significação identitárias importantes, necessárias, mas não suficientes para subverter a fronteira hegemônica nas configurações da história nacional entre negro e não negro.

Com efeito, o fato de na maioria das refigurações a relação analógica com o passado se manifestar predominantemente no plano dos valores direcionado para o combate ao preconceito racial não se mostrou suficientemente potente para subverter as cadeias de equivalência que contribuem para a reprodução das relações hegemônicas. Foi possível perceber o tom de indignação e de denúncia que perpassou grande parte dos fragmentos analisados e simultaneamente a presença de argumentos históricos consistentes para sustentar essas mesmas indignações e denúncias. A ausência dos fluxos de cientificidade na definição e fixação de sentido de conhecimento histórico escolar, esvaziando a cadeia de equivalências dos conteúdos históricos, reafirmou a pertinência de continuarmos investindo na cadeia do que é e do que não é escolar. As análises das refigurações narrativas dos alunos, nas quais procurei problematizar os processos de significação que envolvem “a questão identitária racial”, em meio às suas experiências temporais, permitiram-me assim apontar alguns avanços e limites em relação à reflexão acerca da forma de como as demandas da diferença relacionadas às questões étnico-raciais vêm sendo introduzidas no ensino de História.

A cadeia de equivalência que articula África- negro-preconceito racial, ao ser incorporada de forma crítica ao currículo de História, tende a ser um potencial para subverter essa lógica, no sentido de desconstruir certas associações discursivas e reconstruir outras e, portanto, não pode ser negligenciada. Do mesmo, quando essa perspectiva crítica não assume o desafio de deslocar fronteiras também no plano epistemológico, perde a força política que a impulsionou inicialmente. Mesmo reconhecendo a importância da presença de unidades diferenciais como valores, atitudes, competências, na fixação do sentido de conhecimento escolar, não se pode, no meu entender, desconsiderar o papel potencialmente subversivo desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar.

Dito isso, como fechamento provisório e possibilidade de novos investimentos, deixo aqui fios soltos à espera de novos arremates colocados como questionamentos: Como pensar um currículo de História, face às demandas de nosso tempo, que, como arena cultural, possa equacionar a tensão entre os processos de significação que envolve a questão “identitária racial” – que permite

reafirmar a autenticação de determinados grupos sociais – e os processos de significação do conhecimento escolar, tratando-se da fronteira do que é e não é escolar?

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino de História. In: Rachel; BICALHO, Maria Fernanda e GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (orgs.), **Culturas políticas, ensaios de história cultural, história política e ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

_____. MATOS, 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 In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araújo. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. A colonialidade do saber histórico escolar: um ponto de vista sobre a história da história ensinada. In: **Educação, Autonomia e Identidades na América Latina: IX Congresso Iberoamericano de história da educação latino-americana**, Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO, M.I. Revolução wittgensteiniana: os jogos de linguagem. In: **Do discurso ao signo: introdução à Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola Editoria, 2004.

BACKES, José Licínio. Os significados dos conceitos de cultura, identidade e diferença nos trabalhos sobre afro-brasileiros e educação e suas implicações epistemológicas. **32ª Reunião Nacional da ANPED**, 2009.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Ed. Salamandra, 2001.

_____. **Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
BRASIL.MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 23/4/2011.

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

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. *In*: BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 41-78.

BURITY, Joanildo. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. *In*: OLIVEIRA, Marcos A.G. (org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Bagaço, 1997, p. 29-74.

_____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre política e cultura. **Revista Teias**, v.11, nº 22: Currículos, culturas e discursos, 2010.

_____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Leo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BURKE, Peter. A escrita da história da narrativa. *In*: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997, 2005.

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

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana e ASSIS, Marta Diniz Paulo de. Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34 nº 123, set./dez., 2004.

CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo. **Os domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008.

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação UFRJ, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

CHALLOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. A História Cultural, entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1986.

_____. Formas e sentidos da cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

CONRAD, Robert Edgar. **Children of God's fire**. A documentary History of Black Slavery in Brazil. Princeton: Pennsylvania State University.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. (org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996; Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.) **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos**: Teoria Social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

COSTA, Warley da. **As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental**: representações e identidades, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro. UNIRIO, 2006.

_____. Currículo de História e fixação de sentidos sobre "negro": as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos. Caxambu, MG: **33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010.

_____. A escrita escolar da História da África. **Seminário Nacional ANPUH**, 2011.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, de 4 a 8 de novembro de 2002.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros estrangeiros**: Os escravos libertos e sua volta à África. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional, Rio de Janeiro: ed. Relume Dumara, 1996.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa**: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Maria Odila Silva. A interiorização da metrópole. (1808-1853). In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: Dimensões, 1972.

DOSSE, François. **A História à prova do tempo**: da História em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: UNESP, 1999.

DYBERG, Torben Bech. **Lo político y la política en el análisis del discurso**. In: Hegemonía: discurso, retóricas, antagonismo. s/d.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1. São Paulo: Ed. Ática, 1978.

FERREIRA, Márcia Serra. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. UFRJ, Rio de Janeiro, 2005. (Tese de Doutorado).

_____. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970) In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p.127-144. jun. 2007.

FERREIRA, Ricardo Franklin, **Afrodscendente: Identidade em construção**. São Paulo: EDUSC: Rio de Janeiro: Palas, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. MACHADO, Roberto (tradução e org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. A Arqueologia do saber. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. MACHADO, Roberto (tradução e org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. MACHADO, Roberto (tradução e org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 a, p. 1-14.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. MACHADO, Roberto (tradução e org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 b. p. 15-37.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre: **Teoria & Educação**. n.5, p.28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993 (trad. de Guacira Louro).

FREITAS, Décio. **Insurreições escravas**. Porto Alegre: Movimento, 1976.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática: Considerações a partir do campo disciplinar da História. **IV Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. UFOP, Ouro Preto, 2001.

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

_____. Identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: Candau, Vera Maria (org.) **Culturas e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. 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, 2006.

_____. E se o currículo fosse multiculturalmente orientado? **Anais do XIII ENDIPE**. Porto Alegre, 2008.

_____. Currículo de História e Identidades Narrativas: diálogos com Paul Ricoeur. Anais do **XXV Simpósio Nacional de História ANPUH: História e Ética**, Fortaleza: UFC, 2009.

_____. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. Mesa-redonda realizada no IX Congresso sobre questões curriculares, **V Colóquio Luso-brasileiro: Debater o currículo e seus campos, políticas, fundamentos e práticas**. Porto. 2010 a.

_____. 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 b.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**: Conferência aula pública [23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Título para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ. 2011 b.

_____. **Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?** (Capítulo de livro no prelo previsto para primeiro semestre de 2012).

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

_____.e COSTA, Warley da. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Revista Educação e Realidade**, v. 36, nº1 (jan./abr. 2011). Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2011, p. 127-146. Disponível em: http://www.ufrgs.br/Edu_realidade

_____. e COSTA, Warley da. Que “negro” é esse que se narra no currículo de História? In: **Revista Teias**, v.11, nº 22: Currículos, culturas e discursos, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br> Acessado em 30/10/2010.

_____. PUGAS, Marcia Souza e RAMOS, Ana Paula. Retratos de um grupo de pesquisa: o diálogo com Norman Fairclough. Texto encomendado GT Currículo. **Encontro Nacional ANPED 2010**.

_____. ROCHA, Ana Angelita. Conhecimento escolar e produção da diferença: o “outro” que se fixa no currículo de Geografia. **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares** “Diferença Nas Políticas De Currículo”.UFPB, 2010, p. 6573- 6591.

_____. _____ e ROCHA, Ana Angelita. Escola e conhecimento em meio ao jogo político no campo do currículo. Texto encomendado GT Currículo. **Encontro Nacional ANPED 2011**.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra. **Disciplina escolar e conhecimento escolar**: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo – no prelo (Capítulo de livro. Publicação prevista para o primeiro semestre de 2012.)

GASPARELLO, Arlette Medeiros. História e livro didático: a produção de um saber escolar. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pesquisa em História da Educação**: Perspectivas de Análise, Objetos e Fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999, p.169-179.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa social em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber livro, 2005.

_____. As implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 13, 2001.

GATTI, Jr, Décio, **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia MG: Edufu, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, (1973) 1978.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: RODRIGUES, Leo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: 1998.

GOMES, M^a Elasir S. BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos**. Educativa: Instituto de Pesquisa e inovações educacionais. (Publicação interna) www.tecnologiadeprojetos.com.br. Acesso em 19/9/2011.

GOMES, Sandra Regina. Grupo Focal: uma alternativa na Pesquisa Educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, vol. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis, RJ: 1995.

GRILLO, Marlene Correro; ENRICONE, Délcia; BOCCHESI, Jocelyne; FARIA, Elaine; HERNANDEZ, Ivane. **Transposição didática e produção de conhecimento. Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica v. 8, nº 46, p. 75-84, 2002.

GUIMARAES, Antonio Sergio A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, nº 1, 1988, p. 5-27.

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

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

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

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, nº 22, 15-46, jul./dez. 1997.

HARTOG, François. **Time, History and Writing of History: the order of time**. Conferência pronunciada em Estocolmo em 1996 (KVHAA Konferenser 37: 95-113)

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto. PUC-Rio, 2006.

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

_____. Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad. In: **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.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. SKLIAR, CARLOS (orgs.) **Habitantes de Babel, Políticas e poéticas da diferença**, Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

LEITE, Miriam Soares. **Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar**. PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2008. (Tese de Doutorado)

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

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando História da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (orgs.) **A escrita da História escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

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

_____. MACEDO, Elizabeth. (orgs.) O pensamento curricular no Brasil. In: **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. _____. **Currículo de Ciências em debate**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

_____. _____. *Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo*. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p. 5-9, jul/dez, 2006.

_____. Discursos na política de currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p. 33-52, jul/dez, 2006 b.

_____. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unjal, 2007.

LÓPEZ, Aléxis. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, CARLOS (orgs.) **Habitantes de Babel, Políticas e poéticas da diferença**, Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

LUCINI, Marizete. **Tempo, Narrativa e Ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. In: **Educação em foco**. v. 8, nº1. Juiz de Fora: Ed. UFJF, mar./ago. 2003.

_____. MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, p.109-118, 2004.

_____. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

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

MACHADO, M^a Helena. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a História Social da Escravidão. In: **Revista Brasileira de História**, v. 8, nº 16. São Paulo, 1998.

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

MARCONDES, Danilo. Wittgenstein: linguagem e realidade. **Cadernos Pedagógicos e Culturais**. Niterói, v. 3 (2) p. 217-230, 1994.

MARTINS, Helena. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. In: **Revista Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora: PUC/UFJF, 2000. v. 4 nº 2, p. 19-42.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET Rachel (orgs.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

_____. Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista: Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Família e sociedade na Bahia do século XIX**. São Paulo: Corrupio, 1988.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. In: **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, nº 3, p. 249-258, set.dez/2007.

_____. Para além da Lei: agonismo como princípio de ação dos movimentos sociais. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**. Ano 2, nº 1, junho de 2002.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza, **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (orgs.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNDL. **Revista Brasileira de História**, v. 24, nº 48. São Paulo: 2004, p. 123-144.

MONTEIRO, Ana Maria F.C., Ensino de História e História Cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda e GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (orgs.). **Culturas políticas, ensaios de História Cultural, História Política e ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

_____. **O ensino de História: entre saberes e práticas.** Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado).

_____. MONTEIRO, Ana Maria F.C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, nº 67, p. 333-347, set./dez. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, Ensino de História e Narrativa. 30ª Reunião Anual da **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social**, 2007.

_____. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, v. 36, nº 1 (jan./abr. 2011). Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2011, p. 191-211. Disponível em: http://www.ufrgs.br/Edu_realidade

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Entre leis e resoluções: narrativas da história ensinada em disputa. XXVI **Simpósio Nacional de História: ANPUH 50 anos**.

_____. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica:** um estudo a partir da Disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Educação e Sociedade**, nº 79, agosto/2002.

MOTTA, Luiz R.B. “Uma santa africana no Brasil Colonial”. **D.O.Leitura**. São Paulo, v. 6, nº 62, 1987.

MOURAZ, Ana; GABRIEL, Carmen Teresa e LEITE, Miriam Soares. Processos de produção de sentidos na historiografia escolar: o caso das viagens marítimas portuguesas nos séculos XV e XVI. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel e LEITE, Carlinda (orgs). **Questões de Currículo e trabalho docente**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

NOVAES, Fernando. O Brasil nos quadros do Antigo Sistema Colonial. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: Difel, 1979.

NUNES, Cícera. O Reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei nº 10.639/03.2007, mestrado UFC.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **Histórias da África e dos Africanos na Escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação. PUC-RIO, 2010.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de e MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, jan/abr 2004.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. Fatores obstaculizadores na implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva do/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré - PR. 1/6/2008. Educação UFPR

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O mundo negro”**: a constituição do movimento negro no Brasil (1970-1995). Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2010.

PÉREZ GOMES, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Art Med, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.108-109.

REIS, João José dos (org.). **Escravidão e invenção da liberdade**: estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Rebelião escrava no Brasil**: A história do levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. Entre Zumbi e pai João: o escravo que negocia. In: REIS, João José. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil Escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

REIS, José Carlos. Teoria e História da “ciência histórica”: tempo e narrativa em Paul Ricoeur. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; LEITÃO, Mauro Lucio (orgs.). **Ciência, História e Teoria**. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2005, p. 93-122.

_____. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I e III. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa** Tomo III. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

_____. **A memória, a História, o esquecimento**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Luís Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: A lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Paraná, 2006.

RÜSSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História**: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. Narratividade e objetividade na ciência histórica. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXIV, nº 2, p. 311-335, dezembro 1998.

SALES JR., Ronaldo. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 145-153.

_____. **Raça e Justiça**: O mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça. UFPE, Recife: 2006. (Tese de doutorado)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Lorene. **Saberes e práticas em rede de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. UFMG-MG, Belo Horizonte, 2010. (Tese de doutorado)

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. **Extensão Universitária Acadêmica: Conexões possíveis nos espaços-tempo do currículo.** Projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação PPGE-UFRJ. 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações raciais: o negro na Geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A formação do mercado de trabalho livre em São Paulo: Tensões Raciais e Marginalização Social.** Brasília: UnB/Departamento de Sociologia, dissertação de mestrado, março de 1997.

_____. A Lei 10.639/10 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005.236** (Coleção Educação para Todos).

_____. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Brasília: UnB/Departamento de Sociologia, tese de doutorado, junho de 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

_____. Currículo e identidade social. In: SILVA Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Simone de Freitas Conceição. **Pedagogia das Africanidades: A Recepção Da Lei 10.639 Pela Fundação Municipal de Niterói**. Dissertação de mestrado. Educação. Niterói: UFF. 2008.

SPINK, Mary Jane. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez editores, 2004.

SWEET, James H. **Recreating Africa: culture, kinship and religion in the African-portuguese world, 1441-1770**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2003.

TEN CATEN. Artêmio. **A prática da Educação étnico-racial: um estudo da implantação da lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do Livro Didático Público**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – EDUCAÇÃO. Dissertação de mestrado, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel e LEITE, Carlinda (orgs.). **Questões de Currículo e trabalho docente**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

VEIGA- NETO, Alfredo. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WHITE, Hayden. **El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica**. Barcelona: Paidós, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig Josef Johann. **Investigações Filosóficas**. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

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.

YOUNG, Michael F.D. **O currículo do futuro:** da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE PESQUISA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA : ANA

Local: Escola Emerson Fittipaldi Dia 15/12/2009

Fale-me sobre:

O projeto “África na Sala de Aula” em 2009:

Envolvimento dos alunos, dos professores, da comunidade:

Desdobramentos do projeto para a escola como um todo:

Sobre as ações voltadas para a implementação da História da África e a discussão da questão racial nas turmas em que você leciona:

Sobre como desenvolver essa proposta pedagógica sem deixar para trás os conteúdos que normalmente o professor de História tem que dar conta em dois tempos de aulas semanais?

QUESTÃO CENTRAL DO GRUPO FOCAL:

“Ao longo de três anos nas aulas de História, identifique um acontecimento/ atividade que mais a marcou. Por quê?”

Colegio Estadual Emerson Fittipaldi

Trabalho de História

Professora Ana

3ª Série

Aluno/a: _____

“Nina Rodrigues, professor de Medicina, dedicou-se nos anos 1890 ao estudo etnográfico do afro-brasileiro. Aplicava a teoria da inferioridade racial aos seus estudos, aliando as características raciais ao comportamento social, alertando inclusive os legisladores e os policiais para tal fato. Portanto, miscigenação, degenerescência e mau comportamento social estavam intrinsecamente associados. Essa visão de Nina Rodrigues se opunha à outra defendida por setores da elite, na qual a raça negra seria absorvida pela branca. Deste ponto de vista a miscigenação faria parte do processo de branqueamento. (...).

O ideal de branqueamento ganhou força entre 1890-1914, quando os mais otimistas “acreditavam que a miscigenação provocaria gradualmente o desaparecimento dos negros” (SKIDMORE, 1976, p. 69). O clareamento da população foi firmemente defendido através da demonstração estatística de que a população negra estaria diminuindo em relação à branca. Para os defensores dessa teoria, segundo Skidmore:

“(...) a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros do que elas.” (1976, p. 81)

Assim, nesta análise otimista, gradualmente a miscigenação iria produzir uma população cada vez mais branca e sadia. A onda migratória (política de imigração do governo brasileiro no final do século XIX) contribuiria para acelerar esse processo. A solução para o *problema* do negro pelo branqueamento estava posta.”

(Costa, Warley. “As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades.” Dissertação de Mestrado (PPGE-UNIRIO), 2006, p. 72)

1 Explique com suas palavras a “teoria da inferioridade racial” defendida por Nina Rodrigues e o “ideal de branqueamento” difundido no Brasil no início dos anos 1900:

2. Dê sua opinião sobre o “problema do negro” abordado no texto

ANEXO 2: DOCUMENTOS DO MOVIMENTO NEGRO

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU

Fundado em 18 de junho de 1978

CARTA DE PRINCÍPIOS

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, CONVENCIDOS da existência de:

- discriminação racial
 - marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro
 - péssimas condições de vida
 - desemprego
 - subemprego
 - discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho
 - condições sub-humanas de vida dos presídios
 - permanente repressão, perseguição e violência policial
 - exploração sexual, econômica social da mulher negra
 - abandono e mau tratamento dos menores, negros em sua maioria
 - colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura
- mito da democracia racial

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por:

- defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
- maiores oportunidades de emprego
- melhor assistência à saúde, à educação e à habitação
- reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção
- extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
- liberdade de organização e de expressão do povo negro

E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

- nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós
- queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem
- como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

NOS SOLIDARIZAMOS:

- com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;
- com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!

PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO!

CARTA CONVOCATÓRIA PARA O ATO PÚBLICO CONTRA O RACISMO:

Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de junho, resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a Comunidade Afro-Brasileira contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida. Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano.

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial foi criado para que os direitos dos homens negros sejam respeitados. Como primeira atividade, este Movimento realizará um Ato Público contra o Racismo, no dia 7 de julho às 18:30 horas, no viaduto do Chá. Seu objetivo será protestar contra os últimos acontecimentos discriminatórios contra negros, amplamente divulgados pela imprensa.

No dia 28 de abril, numa delegacia de Guaianazes, mais um negro foi morto por causa das torturas policiais. Este negro era Robson Silveira da Luz, trabalhador, casado e pai de filhos. No Clube de Regatas Tietê, quatro garotos foram barrados do time infantil de voleibol pelo fato de serem negros. O diretor do Clube deu entrevistas nas quais afirma as suas atitudes racistas, tal a confiança de que não será punido por seu ato.

Nós também sabemos que os processos desses casos não darão em nada. Como todos os outros casos de discriminação racial, serão apenas mais dois processos abafados e arquivados pelas autoridades deste país, embora um dos casos tenha a agravante da tortura e conseqüente morte de um cidadão.

Mas o Ato Público Contra o Racismo marcará fundo nosso repúdio e convidamos a todos os setores democráticos que lutam contra o desrespeito e as injustiças aos direitos humanos, a engrossarem fileiras com a Comunidade Afro-Brasileira nesse ato contra o racismo.

Fazemos um convite especial a todas as entidades negras do país, a ampliarem nosso movimento. As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e, lembramos, quem silencia consente. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra as perseguições constantes da polícia, sem dar uma resposta.

**TODOS AO ATO PÚBLICO CONTRA O RACISMO
CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL
CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL
PELO FORTALECIMENTO E UNIÃO DAS ENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS**

“Carta aberta à população” (7 de julho de 1978)**Contra o Racismo**

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia!

Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo. Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigiremos justiça. Os assassinos de negros que se cuidem, pois a eles também exigiremos justiça!

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. (...) É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte movimento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL.

Portanto, propomos a criação de CENTROS DE LUTA DO MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo o lugar onde o negro vive; CENTROS DE LUTA que promovam o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira. Convidamos os setores democráticos da sociedade (para) que nos apoiem, criando condições necessárias para criar uma verdadeira democracia racial.

CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL
CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL
PELA AMPLIAÇÃO DO MOVIMENTO
POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL

Depoimentos dos Militantes do Movimento Negro:

Milton Barbosa

Nós fizemos a Convenção Nacional do Negro, em Brasília, em 1986, preocupados com a Constituinte. Teve discussões anteriores nos estados e a gente fez essa Convenção, de que participaram em torno de quatrocentas pessoas. Foi lá no prédio da Caixa Econômica, num espaço enorme. Eu fui o presidente de honra, porque quem presidiu a mesa foi o Hédio Silva Júnior. Como eu era candidato a deputado federal pelo PT de São Paulo, o pessoal articulou para dar uma força política e, então, me colocou como presidente de honra. Eu tive poucos votos, cinco mil. Foi a minha segunda candidatura, mas o movimento negro não tinha estrutura nenhuma e foi uma das primeiras disputas de que o Movimento Negro Unificado participou.

Nessa Convenção Nacional do Negro, a gente buscou articular amplos setores, mas não foi fácil. Houve muitos embates, era um negócio difícil, emperrado. O Hédio presidiu muito bem, mas estava sofrendo um bombardeio do caramba. Aí eu chamei a Luíza Júnior, uma negona poderosa, e falei: "Você pega aquela mesa lá no grito e bota ordem na casa." Ela sentou do lado do Hédio e, de lá de cima, ela berrava no ouvido dos negões lá em baixo, aí consegui sair coisa naquela Convenção. Mas foi interessante. Em dois pontos fundamentais eram justamente a criminalização do racismo e o Artigo 68 sobre os remanescentes de quilombos. Lógico que teve mais um monte de questões: a preocupação com os países africanos de língua portuguesa, a questão do imigrante africano, a questão da violência policial, tudo isso. Mas eu acho que, de muita importância, foram essas duas propostas, que depois foram encaminhadas, uma pelo Caó, a outra pela Benedita, se eu não me engano.

(Depoimento de Milton Barbosa In: ALBERTI e PEREIRA, *Histórias do Movimento Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, p. 240)

Depoimento de Frei David

A comissão que organizou o primeiro encontro de seminaristas, padres e religiosos negros do Brasil, realizado no Rio de Janeiro em 1983, produziu em 1987 uma cartilha. O nome da Cartilha era “Ouvi o clamor deste povo... negro” e foi editado pela Vozes. Na cartilha, nós estávamos propondo derrubar todos os falsos heróis. E elencávamos como um dos principais falsos heróis do Brasil o Duque de Caxias. E propúnhamos, portanto, derrubar todas as estatuas do Caxias do Brasil e colocar no lugar Zumbi dos Palmares. Em 1988, muita coisa ainda estava mal resolvida na sociedade brasileira. O Exército viu isso como um atrevimento muito grande e falou: “O Frei David mora onde? Duque de Caxias. Então é Baixada Fluminense. Quem é o bispo? Dom Mauro Morelli, que é um bispo ultrasquerdista, então está ali o foco do comunismo. Então vamos proibir.” E aí então, quando souberam que eu estava participando das reuniões de articulação, organizando a marcha de 1988, o Exército falou: “Eles vão derrubar a estátua de Caxias agora, ali em frente ao batalhão.” E então foi feito o maior aparato militar do Brasil após a ditadura, para não permitir que nós passássemos em frente à estátua de Caxias. Foi uma coisa de louco, fui perseguido, o telefone foi grampeado, mas pessoalmente me mantive muito tranquilo, para mim, estava lutando por uma verdade.

Acho que esse incidente da cartilha foi fundamental para dar amplitude à questão do negro no Brasil. O confronto com o Exército foi fantástico para melhorar o debate ali. Ou melhor, o uso do confronto foi eficiente para levantar o tema negro naquela fase. Comparo a força do incidente com a força que temos hoje com a luta das cotas, Para mim, a luta das cotas está trazendo à tona o tema negro com muita firmeza e vigor, tal qual trouxe, em contextos e realidades diferentes, a questão dos heróis negros a partir do confronto com Duque de Caxias em 1988. Ali, deu um novo impulso para a questão do negro, e aqui, cota, novo impulso à questão do negro, porque está mexendo os quatro cantos do Brasil.

(Depoimento de Frei David, In: ALBERTI e PEREIRA, *Histórias do Movimento Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, p. 241)

ANEXO 3: DOCUMENTOS DA ESCOLA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DA REGIÃO METROPOLITANA
CIEP BRIZOLÃO xxxxxxxx
UA: xxxxxxxx

PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO¹⁴⁰

2009/2010

Dedicatória

Dedicamos este projeto a todos os educadores que, como Gadotti, acreditam na possibilidade de mudança:

“Eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra - digo “certeza” porque precisamos de certezas para pensar e agir - hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia a dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá aparecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.”

Moacir Gadotti, 2001

¹⁴⁰ Foram selecionados apenas alguns aspectos que me interessavam para essa pesquisa devido à sua extensão

Introdução

Paulo Freire, em seu livro *Educação como prática da liberdade*, desenvolve um conceito de consciência transitiva crítica, onde se entende que é possível engajar a educação num processo de conscientização e de movimento de massa. Segundo ele, para se chegar a essa consciência que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora é imprescindível o diálogo crítico, a fala, a convivência, o espírito investigativo, a receptividade ao novo, a responsabilidade social e política e uma profundidade na interpretação dos problemas da comunidade.

Ao elaborarmos esse projeto, nossa preocupação foi conhecer nossos alunos, saber quem são, de onde vêm, quais são suas necessidades imediatas e suas aspirações mais profundas. Analisamos também a situação da escola e apontamos as carências e as metas a atingir, tendo em vista o aluno como centro do processo educativo e, como tal, deve ser estimulado a participar ativamente do processo ensino aprendizagem.

Entendemos que a Escola é antes de tudo um lugar onde cabem diferentes vozes e formas de compreender o mundo e que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social. Nessa perspectiva, construindo com nossos alunos uma relação de respeito mútuo é que teremos condições de ajudá-los a entender e transformar o mundo em que vivem.

**“A escola é o lugar em que se cruzam diferentes vozes,
silêncios e visões de mundo.
Um espaço onde se expressam ou se ocultam medos,
fantasias, desejos e emoções.”**

SME Multieducação – 1993

1.1 - A FALA DO ALUNO: A ESCOLA QUE QUEREMOS

No dia a dia percebemos que nosso aluno anseia por:

- Uma relação de respeito entre professores, funcionários e alunos;
- Aulas mais dinâmicas e com atividades diferenciadas;
- Especialistas em ouvir e compreender os alunos;
- Início do ano letivo com professores para todas as disciplinas;
- Aprender a cada dia e retomada da matéria sempre que necessário;
- Alunos com melhores resultados;
- Professores mais interessados e comprometidos;
- Horário de aula cumprido com rigidez;
- Remanejamento de professores com maior rapidez;
- Jeito carinhoso de ensinar;
- Atividades esportivas, artísticas e culturais;
- Laboratório de informática;
- Bebedouro com água gelada no pátio, corredores e quadra;
- Janelas que possam ser fechadas em dias de chuva e frio;
- Regras rígidas de disciplina;
- Algum tipo de medida educativa para os que “aprontam”.

É... A gente quer valer o nosso amor
 A gente quer valer nosso suor
 A gente quer valer o nosso humor
 A gente quer do bom e do melhor
 A gente quer carinho e atenção
 A gente quer calor no coração
 A gente quer suar mas de prazer
 A gente quer é ter muita saúde
 A gente quer viver felicidade
 A gente quer viver a liberdade
 É... A gente quer viver pleno direito
 A gente quer viver todo defeito
 A gente quer viver uma nação
 A gente quer é ser um cidadão
 (É... de Gonzaguinha)

1.2 - A FALA DO PROFESSOR: A ESCOLA QUE QUEREMOS

Ao pensar na escola que queremos é fundamental refletir sobre o papel do ensino público para o futuro da educação, pois é a escola pública que forma a grande maioria da população escolarizada de nosso país.

Historicamente, coube à escola pública resolver o problema da desigualdade educacional e consequentemente minimizar o abismo da desigualdade social. Vale lembrar que os idealistas da educação sempre viram na igualdade de acesso o grande esteio para a fomentação da igualdade de direitos sem a qual não se pode falar em democracia.

Qual a escola que queremos?

Uma escola que seja incluyente em suas ações e práticas igualitárias;

Uma escola que respeite as diferenças;

Uma escola que abrigue o questionamento, que estimule a dúvida como prática cotidiana;

Uma escola que abrace parceiros e parcerias;

Uma escola aberta para a comunidade;

Uma escola que se faça a cada dia, que se transforme e que não se amedronte diante das mudanças, pelo contrário, que se alegre com elas, pois a vida é feita de mudanças.

1.4 - Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentados pelo Ministério de Educação e Cultura, baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nossa proposta está direcionada ao oferecimento de informações que levem à busca de soluções dos problemas e das vivências cotidianas sem perder de vista o compromisso com a leitura, com o estudo e com a produção do saber. Tomamos como base e linha de ação o trabalho com textos diversos nas diferentes séries, disciplinas e modalidades de ensino. Para isso propomos ações como o programa de leitura, a revitalização da biblioteca, a aquisição de títulos diversos, o Café com Letras, o trabalho contextualizado em sala de aula e em questões de avaliação bimestral. São atividades e situações necessárias para que os alunos compreendam seu processo de aprendizagem, participem das aulas e se desenvolvam no domínio da língua, apropriando conceitos e desenvolvendo habilidades.

1.5 - Objetivos e Metas

Objetivo geral

desenvolver no educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para que progrida no trabalho e em estudos posteriores.

Objetivos específicos

Promover a aprendizagem dos conteúdos específicos;

Desenvolver o senso crítico;
 Incorporar valores morais, éticos e o respeito às normas de convivência;
 Oferecer educação de qualidade;
 Criar situações que favoreçam o desenvolvimento da cultura geral;
 Planejar cuidadosamente as ações pedagógicas da escola;
 Envolver a comunidade local no trabalho da escola;
 Reduzir os índices de evasão e repetência.

Metas a alcançar

Elevar para 85% a taxa de aprovação nas séries e disciplinas críticas;
 Promover a capacitação de professores das disciplinas críticas;
 Reduzir para 10% o índice de abandono escolar;
 Viabilizar a implantação de cursos técnicos a partir de 2009;
 Capacitar os professores para a prática do programa Linux e uso do Laboratório de Informática até o final do ano letivo (2008);
 Construir um palco para apresentações diversas no 2º semestre deste ano letivo (2008);
 Ampliar o acervo da Biblioteca para 4 mil títulos;
 Elaborar projeto para aquisição de recursos e montagem do laboratório de Química, Física e Biologia para 2009;
 Reduzir as turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental, iniciando a exclusão das 5ª séries a partir de 2008.

PROGRAMA ESTADUAL DE GESTÃO ESCOLAR SEEDUC/FESP

PROJETO¹⁴¹

Nome do Projeto: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana			
Coordenador do Projeto: xxxxxx		Matrícula: xxxxx	
Área do Conhecimento: Ciências Sociais, História e Geografia			
Ensino: Médio	Nível de	Ano de Escolaridade/Ciclo/Série/Fase: 1º, 2º, 3º ano do Ensino Médio	Duração: 12 meses
Turmas: 1001 até 1012, 2001 até 2008, 3001 até 3005			
Escola(s) onde o projeto será implementado: Ciep Brizolão xxxxxx			
Município: Rio de Janeiro	Região: Metropolitana X	Número de beneficiados: 970 alunos	
Natureza da ação a ser executada: Contextualização dos objetos de aprendizagem com a vida do educando			
Equipe Técnica (nome)	Titulação	Área de Atuação	Tempo de Magistério
Xxx	História		
Xxx	História		

¹⁴¹ Esse Projeto também não está apresentado na íntegra. Os itens relativos a despesas foram retirados.

Xxx	História	
Xxx	História	
Xxx	História	
Xxx	História	
Xxx	Geografia	
Xxx	Geografia	
Xxx	Geografia	
Xxx	Geografia	
Nome do Responsável pelas informações: xxxxxx		
Nome do Projeto:		

PROJETO

Nome do Projeto: : História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	
Coordenador do Projeto: xxxx	Matrícula: 5252008-7
<p>Objetivo do Projeto: OBJETIVO GERAL Possibilitar aos alunos e professores identificar as bases dos preconceitos e da discriminação que orientaram as políticas públicas e a formação da cultura do racismo, responsáveis pelas atuais desigualdades raciais.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Valorizar a comunidade negra, contribuindo para a elevação de sua autoestima;</p> <p>Obter mecanismos indispensáveis para o conhecimento de um Brasil fortemente marcado pela cultura africana, na expectativa de mudança da mentalidade preconceituosa.</p> <p>Construir coletivamente com todos os atores um plano de trabalho, durante o ano letivo de 2009, envolvendo principalmente as disciplinas de História, Português, Geografia, Artes, Sociologia e Filosofia.</p> <p>Intervir na questão complexa e sensível da formação continuada de educadores contribuindo para a construção de uma <i>práxis</i> docente que questione preconceitos e discriminação racial, através da incorporação de novos conteúdos e procedimentos didáticos diferenciados.</p> <p>Ministrar os conteúdos programáticos definidos no parágrafo 1º do artigo 26-A da LDB (lei nº 10.639).</p> <p>Habilitar Educadores como multiplicadores da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>	
<p>Justificativa do Projeto: É flagrante a ausência de disciplinas e conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira na formação de educadores, seja nas graduações em História, ou mesmo nas licenciaturas e faculdades de formação de professores, apesar de extensa bibliografia sobre os problemas de relações raciais no Brasil e da vultosa produção de conhecimentos a respeito das manifestações do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar, na composição dos currículos e definição dos conteúdos, na formulação dos livros didáticos.</p> <p>Não é aqui o lugar de interrogar sobre as causas da perpetuação desse quadro, que deveria ser objeto de investigações na História, na Psicologia, na Pedagogia, na Sociologia, na Filosofia da Educação. O Projeto visa atender às demandas de educadores insatisfeitos com essa lacuna em suas formações e/ou angustiados/autocríticos com relação ao seu despreparo para enfrentar as situações de conflito e de constrangimento com que se deparam no cotidiano escolar – os apelidos e “brincadeiras” racistas, os estereótipos, as humilhações, que muitas vezes levam ao isolamento ou autoisolamento de alunos/as mais escuros, à apatia, ao desinteresse. Pior ainda,</p>	

porque são situações recorrentes, muitas vezes estimuladas pela indiferença de educadores/as, que as encobrem, fingem ignorá-las, ou não sabem como proceder.

O CIEP xxxx Atende a comunidade da xxxxx no Rio de Janeiro, onde a grande parte da população é oriunda do Nordeste. Essa população, quando chega a grandes Metrópoles, perde muitas vezes sua identidade cultural, sendo desqualificada e desvalorizada, sofrendo vários tipos de discriminações. É de grande importância um Projeto educacional de intervenção social na perspectiva da diversidade cultural.

Neste contexto o Projeto de intervenção visa sensibilizar os Profissionais e Alunos para a importância de atender ao disposto pela Lei nº 10.639, de 9. 1.2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio.

Indicadores:

Público-Alvo:

Professores das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Língua Portuguesa e demais disciplinas do CIEP, dos turnos da manhã, tarde e noite. (100 professores)

Alunos do 1, 2º e 3º ano do Ensino Médio, dos turnos da manhã, tarde e noite (970 alunos).

Referências Bibliográficas:

LEI Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003 e Lei 11.645/08.

Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Edital temático FESP Rio de Janeiro – Programa Nacional de Educação Escolar.

PROJETO

Nome do Projeto: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	
Coordenador do Projeto:	Matrícula:

<p>Caracterização do lócus do Projeto:</p> <p>O xxxxxxx está localizado no bairro de xxxx e atende principalmente à comunidade da Rocinha. Funciona em três turnos com um quantitativo de 1.716 alunos matriculados distribuídos em 41 turmas, sistema presencial, sendo que 970 são alunos efetivos das 3 (três) séries do Ensino Médio. São quatro as modalidades de ensino: Fundamental, Médio, EJA (2º segmento do Ensino Fundamental) e CES. Nossas instalações estão assim distribuídas: 17 salas de aula, secretaria, sala de direção, sala dos professores, sala da coordenação, sala de vídeo, oficina de artes, espaço CES, 17 banheiros, quadra de esportes, 2 (dois) vestiários masculinos e 2 (dois) femininos para alunos e funcionários, pátio coberto, refeitório, cozinha, copa, dispensa, almoxarifado e centro médico.</p> <p>A comunidade tem cerca de 80.000 habitantes e um grande quantitativo de jovens, adolescentes e crianças. O comércio local gera emprego para muitos desses jovens, porém a informalidade prevalece.</p> <p>As Zonas Sul e Oeste do Rio de Janeiro também se prevalecem dessa mão de obra e destacamos os restaurantes, hotéis, shoppings, salões de beleza, escolas, creches, mercados, escritórios e lojas como os principais empregadores legalizados.</p>
<p>Situações que podem facilitar o Projeto:</p> <p>O envolvimento e comprometimento dos professores da área de ciências humanas e demais profissionais do CIEP</p>
<p>Situações que podem ser barreiras para o Projeto:</p> <p>A falta de recursos.</p>
<p>Estratégias de desenvolvimento:</p> <p>Contextualizar a Lei e os processos sócio-históricos que a demandaram, e procurar sensibilizar os educadores para a dimensão que as temáticas têm, hoje, no contexto mais amplo da Educação e da construção da justiça e da democracia em nosso país.</p> <p>Inserir o conteúdo programático relativo ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo, durante o ano letivo de 2009</p> <p>Desenvolver uma dinâmica de interação permanente da equipe de professores, com o propósito de orientar a capitalização de conteúdos e procedimentos referenciados na História e Cultura Afro-Brasileira, e sua recriação na base do sistema, na práxis dos educadores.</p> <p>Estimular o trabalho de campo para que os alunos possam conhecer e fazer uma leitura da evolução política, econômica, social e espacial da história e cultura Africana e Brasileira.</p> <p>Desenvolver diversas oficinas temáticas com os alunos do ensino Médio trabalhando conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p> <p>Contratação de palestrante para apresentar a desenvolver os conteúdos de História e cultura Afro-Brasileira e Africana aos professores de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Artes e demais profissionais</p>

Adquirir uma câmera digital para o registro fotográfico dos espaços pesquisados;
 Estimular o trabalho de pesquisa historiográfica sobre o tema;
 Divulgar os trabalhos fotográficos e de audiovisual para a comunidade escolar, pais e comunidade externa.

PROJETO

Nome do Projeto:	
Coordenador do Projeto:	Matrícula:

Detalhamento das Ações:

Data Inicial: 2/9	Data Final: 12/9
Nível de Ensino: Médio	
Área de Conhecimento: Ciências humanas e suas tecnologias	
<p>Detalhamento:</p> <p>PARTE I</p> <p>Envolver os Professores priorizando as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Geografia e Artes do Ensino Médio</p> <p style="padding-left: 20px;">Reunião de Equipe e Formação de Professores (16 HORAS).</p> <p style="padding-left: 20px;">Pretendemos abordar, em princípio, os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Lei da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. - A história da Lei é a história das demandas sociais à universalização da Educação e à adoção das temáticas capituladas na lei 10.639. - A questão racial e a Educação: marcos de uma trajetória de reivindicações - O desenvolvimento dos Estudos Afro-Brasileiros - O avanço do Movimento Social antirracista. - A diversidade cultural na pedagogia contemporânea. - Os desafios à implementação. - As consequências do artigo 26-A da LDB (Lei 10.639). - História e Cultura Afro-Brasileira e a Responsabilidade dos Educadores <p>PARTE II</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Projeto de intervenção em História e Cultura Afro-Brasileira pretende contribuir para a construção de uma práxis docente que questione preconceitos e discriminação racial, através da incorporação de novos conteúdos e procedimentos didáticos diferenciados. - Contratação de Palestrante para aulão com alunos dos três turnos (9 horas) - Realização de 3 aulas passeios para os alunos com registro das atividades - Realização de oficinas de música e artes <p>PARTE III</p> <p>Mostra final com apresentações de trabalhos realizando também discussão e avaliação do trabalho envolvendo todos os atores: direção, alunos, professores, objetivando multiplicar o Projeto e consertar os rumos, construindo coletivamente.</p>	
Indicador atual (em relação à ação):	
<p>Metas:</p> <p>Realizar formação para professores 16 horas aula</p> <p>Realizar 3 (três) aulas, passeio a museus, comunidades remanescentes de Quilombos e espetáculo</p> <p>Realizar oficinas com os alunos</p> <p>Realizar mostra final com diversas apresentações de trabalhos, artísticos, culturais e acadêmicos.</p>	

Avaliação:

A avaliação se dará durante todo o processo, envolvendo todos os atores, objetivando corrigir os rumos do processo. Para cada ação haverá um instrumental de avaliação, qualitativo e quantitativo para facilitar o processo de avaliação.

ANEXO 4: TABELAS

Tabela : ANPED (Ensino de história-racismo)

Ano/ Reunião ANPED	GTs	Total de trabalhos Por GT e por Reunião		Ensino de História	Negro racismo	Ensino História Negritude
2003/ 26 ^a	GT 12 Currículo	12	31	00	1	00
	GT 21	9		0	09	00
	GT 04 Didática	10		0	00	00
2004/27 ^a	GT 12 Currículo	12	35	00	00	00
	GT 21	9		0	09	00
	GT 04 Didática	14		0	00	00
2005/ 28 ^a	GT 12 Currículo	18	55	00	1	00
	GT 21	24		00	24	00
	GT 04 Didática	13		00	00	00
2006/29 ^a	GT 12 Currículo	10	3	00	00	00
	GT 21	11		00	11	00
	GT 04 Didática	12		1	00	00
2007/30 ^a	GT 12 Currículo	15	3	1	1	00
	GT 21	6	7	00	6	00
	GT 04 Didática	16		00	1	00
2008/ 31 ^a	GT 12 Currículo	17	4	00	1	00
			6			

	GT 21	11		00	11	00
	GT 04 Didáctica	18		1	00	00
2009/32	GT 12 Currículo	17	38	1	2	00
	GT 21	9		00	9	00
	GT 04 Didáctica	12		01	00	00
2010/33	GT 12 Currículo	18	44	1	2	1
	GT 21	13		00	11	00
	GT 04 Didáctica	13		1	00	00
2011/34	GT 12 Currículo	29	72	00	00	00
	GT 21	30		00	29	00
	GT 04 Didáctica	13		1	00	00
Total		391	391	10	115	1

Tabela: ANPUH Ensino de História – Questões raciais

Ano/ Seminário Nacional ANPUH	STs Seminários Temáticos	Total de trabalhos por GT e por Seminário Nacional*	Ensino de História	Ensino de História/ Negro			
2003 80 STs	33	20	174	2	0		
	35	37		0	0		
	37	28		17	0		
	38	28		12			
	39	36		2			
	40	25		01	0		
Total	-----	174		34			
2005 83 STs	12	42		8			
	13	27		9			
	14	12		4			
	15	33		2			
	16	38		3			
	17	40		13			
	18	40		2			
	19	40		0			
	20	?					
	Total	STs 8		271		43	

2007	18	25		17	
76 ST					
	30	34		7	
	33	20		3	
	41	35		6	
	63	37		7	
	64	22		4	
Total	Sts 6	173		44	
2009					
	9	39		11	
	33	40		13	
	39	41		11	
Total	STs 3	120		35	
2011	1	29		0	
09					
	2	33		1	
	6	39		2	
	9	26		0	
	41	38		10	
	48	29		11	
	72	22		0	
Total	STs 7	216		24	

Seminários 2003: ST 33: Política educacional, Instituições Escolares e Profissão Docente; ST35: A educação e a formação da sociedade brasileira; 37: Da relação com o saber: condições de produção, transmissão e aquisição do saber histórico escolar; ST 38: Os desafios do cotidiano na sala de aula: experiências, propostas e projetos; ST 39: Políticas públicas, mudanças culturais: a busca de alternativas para a produção para o conhecimento histórico-educacionais; ST 40: História e História da Educação. **Seminários 2005:** ST 12: História e Ensino: saberes e Práticas; ST 13: Integrando diversidades: Memórias em conflito no ensino-aprendizagem de História; ST 14: Ensino de História e novas tecnologias: um olhar reflexivo; ST 16: Formas e significados do conhecimento em aulas de História; ST 18: Ensinos de História: balanços e perspectivas; ST 19: História e historiografia da educação no Brasil: desafios e perspectivas de pesquisa; ST 20: A educação e a formação da sociedade brasileira. **Seminários 2007:** ST 18 – Ensino de história: currículo cultura e linguagem. ST 30 – História do ensino da história. ST 33 – História e ações educativas em variados ambientes: novos territórios a serem explorados. ST 41 – História ensino de história: memórias saberes e práticas. ST 63 – O ensino de história e os desafios do tempo presente. ST 64 – O ensino de história nas Américas. **Seminários 2009:** **Seminários 2011:** ST 9 - Educação histórica, ST 33 - Ensino de história e historiografia: narrativas, saberes e práticas. ST 39 – Ensino de história: memórias histórias e saberes, **Seminários 2011:** ST 1 – “De que Africa estamos falando” (I): perspectivas da pesquisa histórica e ensino de história da Africa (do século XI à primeira metade de século XIX). ST 02 - “De que Africa estamos falando” (II): perspectivas da pesquisa histórica e ensino de história da África (do século XIX à configuração dos Estados independentes). ST 6 – A e a formação da sociedade brasileira. ST 9 – A história da educação entre a igualdade e a diferença. ST 41 – Ensino de história e historiografia: narrativas, saberes e práticas. ST 48 – Formação de professores: ensino de história e contemporaneidade. ST 72 – História e quadrinhos: pesquisa e ensino de história e as interações com a nona arte.