

CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
SENTIDOS DE NEGRO MOBILIZADOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES

WARLEY DA COSTA<sup>1</sup>

Este artigo está inserido no debate em torno das mudanças introduzidas nas propostas curriculares da disciplina História referentes às questões étnico-raciais. Este embate é fruto das demandas políticas que marcam a nossa contemporaneidade e que trazem à tona as configurações hegemônicas das lutas identitárias em disputa nos currículos escolares. Entendo que o currículo constitui-se como um *locus* privilegiado para reflexões acerca das articulações possíveis entre conhecimento, cultura e poder, e que, a emergência de novos desafios enfrentados neste campo – como a questão da identidade diferença, tende a deixar em segundo plano a discussão sobre a produção do conhecimento escolar. Na contramão dessa tendência, e sem a pretensão de deixar fora de nosso foco esses desafios, busco neste estudo 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 da Teoria social do discurso (LACLAU e MOUFFE, 2004) e da Teoria da Transposição didática (CHEVALLARD, 2009) me proponho a analisar, na superfície textual *das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*<sup>2</sup> Procuo identificar os saberes de referência acionados por esse contexto discursivo no processo de produção do conhecimento histórico escolar, assim como as lutas de significação em torno do significante “negro”, travadas nesse terreno.

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. Ele se constitui como um primeiro movimento das políticas curriculares para a mobilização do campo educacional em razão da implementação da Lei 10.693 de 2003. A Lei, sancionada pelo ex-Presidente Lula, tornou obrigatório o ensino da

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ das disciplinas Didática Especial e Prática de Ensino de História; Doutora em Educação/UFRJ.

<sup>2</sup> 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; e a Resolução CNE/CP nº.1



história da África e dos afro-brasileiros nos currículos de educação básica, alterando o artigo 26 da LDBEN.<sup>3</sup>

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, como procuro analisar nesta pesquisa. 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 precisa ser melhor aprofundada.

Dessa forma, apresento neste artigo dois eixos principais de discussão: no primeiro apresento a Teoria da transposição didática (CHEVALARD, 2009) e a Teoria social do discurso (LACLAU E MOUFFE, 2004) que deram sustentação teórica a este trabalho; no segundo eixo, de problematização, busco analisar os processos de significação mobilizados no documento em questão, elaborados no nível da noosfera (CHEVALLARD, 2009), voltados para a implementação deste “conteúdo escolar”, especialmente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira* de 2004. Analiso no texto das Diretrizes curriculares as marcas dos movimentos sociais e da academia que foram acionados como referência no processo de produção desse texto curricular.

### **A Teoria do discurso e a Teoria da transposição didática: uma articulação discursiva possível**

Neste artigo, 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). Busco como alternativa, alinhar o mosaico teórico

---

<sup>3</sup> 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.



para esta pesquisa, trazendo as contribuições da Teoria social do discurso, 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 da produção do conhecimento histórico escolar. Assim, ao incorporar as contribuições teóricas desses dois campos, à luz de uma abordagem discursiva, busco dar conta de questões relativas à esse estudo e como ocorrem os processos de objetivação e subjetivação na produção do conhecimento.

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. Dessa forma, ampliando o campo teórico chamo para o diálogo com o campo da linguagem / discursividade a discussão acerca do processo de didatização, mobilizando alguns conceitos, caros para a elaboração deste quadro teórico. Aposto na incorporação do conceito de “transposição didática (CHEVALLARD, 2009), vista aqui como uma abordagem discursiva em consonância com o quadro teórico que norteia a escrita deste trabalho.

A Teoria do discurso ( LACLAU e 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. Assim, considerando que a produção do conhecimento escolar pode ser entendida como uma prática discursiva, proponho neste eixo de problematização, trazer a reflexão epistemológica da teoria da transposição didática em interface com o campo da teoria do discurso entendendo que se constituem como processos discursivos em meio a disputas por fixações de sentidos hegemônicos de saberes considerados escolares (ou não). Dito isto, apresento de forma sucinta, compreendendo os limites desta empreitada, conceitos dos autores citados que considero férteis para o debate em tela.

Para iniciar a exposição dos conceitos desenvolvidos por Laclau e Mouffe, elegi como porta de entrada a discussão em torno da definição de discurso. A concepção de discurso desses autores se propõe superar uma visão meramente representacional da linguagem, partindo do entendimento de que o significado se define por sistemas particulares de diferença. Para eles, “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo

diferente” (LACLAU, 2005, p. 92). Para Laclau, o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana significativa, práticas econômicas, políticas e linguísticas. O que é concebido como realidade depende da significação discursiva desses objetos em determinados contextos e ações. 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. O conceito de discurso defendido pelos autores não abre mão da relevância da discussão em torno do político/política na sociedade contemporânea e suas dinâmicas no âmbito do social.

No caso deste estudo, as identidades negras “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder” (HALL, 2000, 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). Assim, essa discussão nos instiga a pensar o caráter político das lutas hegemônicas identitárias, em foco neste trabalho, assim como sua repercussão na reformulação das políticas curriculares no Brasil. Isto posto, 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 e mais especificamente, o processo de reelaboração didática do conhecimento histórico escolar.

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 escolar<sup>4</sup> (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

---

<sup>4</sup> 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.



pesquisas nesse campo de conhecimento no Brasil (MONTEIRO, 2002, 2007; GABRIEL, 2003, 2006; LEITE, 2007; LOPES, 2006).

Para a sustentação desta argumentação, busquei na linha de pesquisa desenvolvida por Chevallard o conceito de transposição didática para se pensar a complexidade do papel desempenhado pelos saberes no processo de reelaboração didática à luz de uma abordagem discursiva. “O saber – tal como é ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber – inicialmente – designado – como, – aquele-que – deve-ser-ensinado, o saber a ensinar.” (CHEVALLARD, 2009, p. 16-17)

O conceito desenvolvido pelo autor para o campo da Matemática, pode ser considerado como uma contribuição teórica importante para se 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. Posso destacar alguns aspectos das reflexões desenvolvidas pelo autor 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.

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. Chevallard analisa então o trabalho de transposição didática em dois planos: o trabalho de transposição interna, na sala de aula/escola e o trabalho de transposição externa, na noosfera, sem deixar de considerar o entorno social em que está inserido esse sistema. A noosfera, segundo o autor, “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).

Desse modo, para sua própria sobrevivência, ele, o conhecimento escolar precisaria 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). Do ponto de vista desta pesquisa, identifico a interferência de alguns atores sociais, os militantes do Movimento Negro, sobre esse espaço de transposição externa como analisarei a seguir.

### **Articulações em contextos de referência para a produção do conhecimento histórico escolar: as Diretrizes curriculares e as questões étnico-raciais**

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)

Neste segundo eixo de discussão, 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 em pauta neste horizonte textual. Desta forma, e concordando com o autor da epígrafe que inicio esta seção, “há uma troca de legitimações reais” no que tange à história escolar e a história acadêmica. No caso da temática em tela, 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 e uma articulação entre a academia e os movimentos sociais. Assim, o trabalho de transposição didática, apesar de permanente, acelera-se e intensifica-se no momento da transposição em que estão em jogo 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.

O contexto discursivo em pauta nesta seção (Diretrizes Curriculares), está permeado 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 produzido pelo próprio movimento social. 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. A necessidade de reconhecimento e legitimidade dos saberes escolares referentes aos conteúdos em questão, selecionados e organizados no âmbito da noosfera, exige uma aproximação e uma articulação entre a academia e os movimentos sociais.

Segundo Chevallard (2009), esse trabalho de transposição torna-se mais intenso em momentos de crises disciplinares, quando novos “fluxos de saberes” são indispensáveis. 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 desses novos conteúdos nas narrativas da História do Brasil exigiu um trabalho mais intensivo da noosfera. 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).

Ao analisar as mudanças normativas no texto do documento mencionado, reforço que elas se constituem 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. No caso, a inclusão dos conteúdos relativos à história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, pode ser entendida como uma crise de hegemonia na formação discursiva da matriz da historiografia escolar.

Neste bloco, analiso as narrativas do documento em tela entendendo o mesmo como um documento que traduz o trabalho da transposição didática da noosfera e que permite identificar sentidos de “negro”, expressos nas diferentes matrizes historiográficas, em disputa no seu texto, 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 sentido<sup>5</sup>, 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, ela constituiu-se uma importante estratégia pedagógica com o intuito de levar à escola, pela primeira vez, o debate acerca das relações raciais no Brasil. A elaboração das Diretrizes, como desdobramento da Lei, mobilizou lutas hegemônicas envolvendo vários agentes sociais e políticos pró ou contra as ações afirmativas e de direito à reparação.

Nesse sentido, reconheço nas Diretrizes 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. 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.

Vale destacar que a durante a elaboração desse texto curricular foram realizadas consultas ao Movimento Negro, Conselhos Estaduais e Municipais e professores. O documento, como um elemento da noosfera, abarca o trabalho de transposição didática no exercício de transformação desse conhecimento como objeto de ensino. Sua elaboração foi pautada nas políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas que devem ser implementadas pelo Estado.

---

<sup>5</sup> 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 nos anos 1990, a seguir, foram promulgadas em outros municípios leis normatizavam essa temática no currículo escolar.

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

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



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

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

### **Referências:**

**BRASIL.MEC.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** Del saber sábio al saber esneñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 3ª ed., 2009.

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)

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

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