

**CURRÍCULO, CULTURA E
ANCESTRALIDADE: o Projeto
Africanidades como presente enunciativo**

**CURRICULUM, CULTURE AND
ANCESTRALITY: the Africanidades Project
as an enunciative present**

**CURRICULUM, CULTURA Y
ANCESTRALIDAD: el Proyecto
Africanidades como presente enunciativo**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2022v15n1.62867

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: A Lei 10.639/2003 trouxe para o campo do currículo novos olhares sobre a cultura e ancestralidades negras, ao problematizar a monoculturalidade nos currículos e ao reivindicar produções curriculares multiculturais. Todavia, ao destacar uma identidade negra ancestral, as legislações, como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro representam-na em uma temporalidade como objeto epistemológico e metáfora de uma determinada linguagem. Movimento que delimita e restringe vivências e concepções de negritude na atualidade, esboçando uma ancestralidade negra estática, oclusiva e única. Assim, este artigo analisa, através da noção de currículo como enunciação cultural, Bhabha (2014) e Macedo (2006a), como o Projeto Africanidades, no Ciep Carolina Maria de Jesus reencena motivado pela legislação supracitada, na sua produção curricular a ancestralidade negra, introduzindo outras temporalidades culturais. Questionando as representações caricaturais e estereotipadas de negro, cristalizadas nos textos curriculares, parte-se da seguinte problemática: como o Projeto Africanidades trabalha com a ancestralidade negra na performance da sua produção curricular? Por entrevistas, diário de campo e principalmente observação participativa, analisa-se e destaca-se que o Projeto Africanidades trabalha com a temporalidade das legislações, aliadas a outras temporalidades performáticas, redimensionando a conceituação de ancestralidade negra e currículo na performance da sua produção curricular, reelaborando-os movediços, contingentes e plurais.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Ancestralidade Negra. Enunciação Cultural.

Recebido em: 20/04/2022

Aceito em: 09/05/2022

Publicação em: 25/05/2022

Luciane dos Silva

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: lucianessga_75@hotmail.com

Orcid: [https://orcid.org/0000-0001-7607-
1065](https://orcid.org/0000-0001-7607-1065)

Como citar este artigo:

SILVA, L. CURRÍCULO, CULTURA E ANCESTRALIDADE: o Projeto Africanidades como presente enunciativo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62867>.

Abstract: Law 10.639/2003 brought new perspectives on black culture and ancestry to the field of curriculum, by questioning monoculturalism in curricula and by claiming multicultural curriculum productions. However, when highlighting a black ancestor, legislation, such as the Minimum Curriculum of the State of Rio de Janeiro, represents a temporality as an epistemological object and identity of a specific language. A movement that delimits and restricts experiences and conceptions of blackness today, outlining a static, occlusive and unique black ancestry. Thus, this article analyzes, through the notion of curriculum as cultural enunciation, Bhabha (2014) and Macedo (2006a), how the Africanidades Project, at Ciep Carolina Maria de Jesus, reenacts motivation for the aforementioned legislation, in its curricular production the black ancestry, introducing other cultural temporalities. Questioning the caricatural and stereotyped representations of black people, crystallized in the curricular texts, the starting point is the following problem: how does the Africanidades Project work with black ancestry in the performance of its curricular production? Through interviews, field journal and mainly participatory observation, it is analyzed and highlighted that Africanidades works with the temporality of legislation, combined with other performative temporalities, reshaping the conceptualization of black ancestry and curriculum in the performance of its curricular production, re-elaborating them. moved, contingent and plural.

Keywords: Curriculum. Culture. Black Ancestry. Cultural Enunciation

Resumen: La Ley 10.639/2003 trajo nuevas perspectivas sobre la cultura y la ascendencia negra al campo del currículo, al cuestionar el monoculturalismo en los currículos y al reivindicar producciones curriculares multiculturales. Sin embargo, al resaltar una identidad negra ancestral, legislaciones, como el Currículo Mínimo del Estado de Río de Janeiro, la representan en una temporalidad como objeto epistemológico y metáfora de un determinado lenguaje. Un movimiento que delimita y restringe experiencias y concepciones de la negritud hoy, delineando una estirpe negra estática, oclusiva y única. Así, este artículo analiza, a través de la noción de currículo como enunciación cultural, de Bhabha (2014) y Macedo (2006a), cómo el Proyecto Africanidades, del Ciep Carolina María de Jesús, recrea, motivado por la referida legislación, en su producción curricular la ascendencia negra, introduciendo otras temporalidades culturales. Cuestionando las representaciones caricaturescas y estereotipadas de los negros, cristalizadas en los textos curriculares, se parte del siguiente problema: ¿cómo trabaja el Proyecto Africanidades con la ascendencia negra en el desempeño de su producción curricular? A través de entrevistas, diario de campo y principalmente observación participativa, se analiza y destaca que el Proyecto Africanidades trabaja con la temporalidad de la legislación, combinada con otras temporalidades performativas, reconfigurando la conceptualización de la ascendencia negra y el currículo en el desempeño de su producción curricular, reelaborando como cambiantes, contingentes y plurales.

Palabras clave: Currículo. Cultura. Ascendencia Negra. Enunciación Cultural

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em estabelecimentos de ensino públicos e privados, a ancestralidade negra tem sido redimensionada e repensada, como categoria de análise, no presente enunciativo da contemporaneidade, ao que tange ações políticas antirracistas. Tensionamentos que deslocam a noção ancestral, de uma certa temporalidade como objeto epistemológico da modernidade e a articula como elo dinâmico e fluído. Possibilitando olhares enviesados sobre as narrativas mestras do colonialismo e da escravidão, subvertendo momentos hegemônicos e recolocando lugares híbridos e ambivalentes de negociação cultural.

Esta pesquisa, em consonância com as reflexões brevemente tratadas no parágrafo anterior, centra-se em como o Projeto Africanidades, motivado pela legislação supracitada, reencena na sua produção curricular a ancestralidade negra, introduzindo outras temporalidades culturais. Questionando as representações caricaturais e estereotipadas de negro, cristalizadas nos textos curriculares, que delimitam e restringem vivências e concepções de negritude na atualidade, parto da seguinte problemática: como o Projeto Africanidades trabalha com a ancestralidade negra na performance da sua produção curricular? Pressuponho, a partir da noção de currículo como enunciação cultural, Macedo

(2006a) e Bhabha (2014), que o Africanidades performa um currículo em que a ancestralidade negra emerge movediça, contingente e plural.

Objetivo, portanto, para empreender tal análise pensar: a) a relação entre cultura e currículo, em como os processos culturais têm representado a ancestralidade negra nas produções curriculares; b) a noção de currículo como enunciação cultural e seus desdobramentos que possibilitam vislumbrar a ancestralidade negra a partir de um entretempo, onde emergem novas identidades culturais; c) a produção curricular do Projeto Africanidades, nas suas ações micropolíticas de desconfiguração das fixações de uma ancestralidade negra, como signo dado e uniforme e na apresentação das variadas perspectivas de negritude.

Assim, através de entrevistas, diário de campo e principalmente observação participativa analiso e destaco que o Projeto Africanidades transgrediu uma dada estrutura nos textos curriculares - esses compreendidos de forma ampla: rituais escolares, datas comemorativas, livros paradidáticos e didáticos, legislações educacionais e oralidades – em um movimento que prefigura uma produção curricular como resistência não externa a autoridade colonial, mas conforme Bhabha (2014), elemento de uma mesma inscrição. E como tal, expõe a impossibilidade de fixações absolutas e revela o hibridismo como diferença, parte da autoridade colonial, impedindo na sua pretensão totalizadora e homogênea de esboçar uma ancestralidade negra como objeto empírico e reificado.

2 ANCESTRALIDADE NEGRA E A METÁFORA DA LINGUAGEM

O reconhecimento do lugar de fala do negro e sua condição como sujeito político foi uma reivindicação mais organizativa a partir das décadas de 70 e 80 do século XX. Em que as políticas de identidade, na efervescência do período de redemocratização do país (1980), denunciaram a monoculturalidade dos currículos baseados em uma cultura eurocêntrica e ofereceram como alternativa o pertencimento a um determinado grupo cultural. A educação e o campo curricular começaram a problematizar as relações entre currículo e cultura.

Os Movimentos Negros que mantinham nesse momento um discurso mais universalista “à medida que foram constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar” (GOMES, 2017, p. 33). As ações afirmativas passaram a ser uma demanda real e radical na década de 1990, pela Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo (1995); O seminário internacional Multiculturalismo e Racismo (1996) e a preparação brasileira para a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, na África do Sul, em 2001.

No caso das políticas educacionais, a demanda por acesso foi a bandeira da década, aos poucos substituída pela luta da permanência na escola. A tensão entre o foco na igualdade de acesso e permanência – que explicitam a importância da luta por igualdade social e econômica – e as demandas por reconhecimento da pluralidade cultural do país se torna cada vez mais forte ao longo dos anos subsequentes (MACEDO, 2014, p.84).

Assim, a temática da diferença emerge no campo do currículo, no Brasil, na década de 1990 anuindo ao multiculturalismo nos currículos e propondo diversidade e abordagem plural de culturas. Reformas curriculares assentiram a tais questões, o que se configura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2011) ao propô-lo como:

Uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à *diversidade* em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas;

entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

Consoante com essa perspectiva, uma contranarrativa que se constitui de fundamental importância é a Lei 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática: o estudo da História da África e dos Africanos. Assim como 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.

Alterada posteriormente pela Lei 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena, como destaca Pereira (2007, p.83), “a lei tem uma história centrada em demandas e lutas sociais protagonizadas pelo Movimento negro – motor e ponta-de-lança da luta contra o racismo”, que se consolida em um momento no qual toma corpo na arena política brasileira, o debate institucionalizado sobre a diversidade cultural. Entram em cena os projetos multiculturais, mudando as perspectivas de trabalho com as diferenças.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) instituiu que todas as escolas deveriam tornar-se aplicáveis à Lei 10.639/2003 e criou o Projeto Africanidades. Propondo que as unidades escolares trabalhassem a legislação adaptando-a aos seus contextos e imprimindo ao Projeto características próprias, contudo os elementos norteadores do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro ao trabalhar com a legislação referida, apresenta uma noção de ancestralidade negra subsumida a uma metáfora da linguagem – fechamento arbitrário do significante negro.

O que de acordo com Bhabha (2014, p.282) revela:

Uma posição enunciativa complexa e problemática, ao institucionalizar uma representação não equivalente, constrói signos que são diferentes não apenas em conteúdos, mas com sistemas de significação que envolvem formas distintas de subjetividade social.

De acordo com o autor, a representação de uma determinada categoria ao ser institucionalizada, precisa levar em consideração os sistemas de significação, ou seja, contextos históricos, sociais, políticos e econômicos; e singularidades que remetem a conteúdos específicos e variáveis de emergência de identidades. Mostra que essa posição arbitrária está interligada ao que nomeia de “conluio entre o historicismo e o realismo”, onde o tempo é visto como uma sucessão de eventos encadeados de forma linear com causas e consequências.

A realidade nesse panorama, de acordo com o autor (apud, SOUZA, 2004) é percebida como uma totalidade coerente e ordenada, decorre dessa junção o pensamento de que tanto o tempo quanto o real são passíveis de serem representados sem mediações históricos-sociais. Neste entremeio, em termos de linguagem, o signo é visto como algo dado e uniforme e não construído, assim a descontinuidade e a diferença no espaço intervalar entre o significante e o significado são desconsideradas.

A convicção de uma realidade preexistente e extralinguística faz com que o significado seja visto como produto independente da produção da linguagem, ou seja, independente do contexto social e histórico e do significante, que é imprescindível para se fazer o signo. Esse no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro é representado por imagens de negro em que a relação com a realidade acaba sendo de forma direta, o real é visto como algo pré-concebido e construído.

Assim o negro não nasce negro torna-se negro a partir do momento em que é inserido em um sistema de significados culturais compartilhados coletivamente, cuja vivência está interligada à arbitrariedade de dar-lhe uma coisidade degradante. E nesse processo entra a questão da identidade que vai sendo construída, “essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada” (Gonzalez, Cult, 2019); E tão pouco única.

A cultura nesse contexto é frequentemente usada para afirmar a impossibilidade de mudança e ainda como salienta Mbembe (2016):

Muitos usam esse termo para se referir a uma supremacia biológica. Em tais casos, estamos lidando com justificativas ideológicas das relações de poder e dominação existentes. São justificativas canhestras de privilégios de poder ou status. A cultura tem a ver fundamentalmente com a formação, com o vir a ser. Tem a ver com criatividade, indeterminação e transformação. Não tem a ver com passadismo, essências e costumes fixos.

O processo de fixidez que cria as culturas, produz ficções de identidades e como destaca o autor, imbricado em relações de poder, com justificativas discursivas que garantem, ainda que de forma falaciosa, classificações de superioridade e inferioridade. Movimento arbitrário que coisifica a cultura, os sujeitos e os remete a significados dados aprioristicamente e estáticos.

Como o Brasil passou por um processo de trezentos anos de escravidão, somente em 1878 um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos e “instituiu-se a obrigatoriedade de matricular crianças dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas” (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p. 238), a concepção de negro autorizada pela modernidade foi essencializada a sinônimo de escravo.

E como escravizado conforme (GONDRA, 2008), as Ordenações Filipinas (1603-1916) herdadas do Império português, o escravo era definido no âmbito do Direito das Coisas, ou seja, dos direitos que regulavam os institutos da posse e da propriedade de bens. Qualificado com um bem semovente, tratado como animal, o escravo era uma res (coisa): “escravo era escravo, propriedade de alguém, obrigado a trabalhar sem receber nada em troca” GRINBERG, 2001, p. 48).

Nessa condição, o escravizado estava alijado da capacidade de racionalidade e assim classificado entre: negro=corpo=instinto em detrimento do branco=mente=razão, concepção de racionalidade iluminista. Enclausurando o significante negro em um conjunto de valores cujo reflexo induz à equivalências, essência corpórea – músculos, emoções e instintos – e uma ludicidade – ritmos, cores e sabores.

Confabulando uma cultura em que tem representado a ancestralidade negra – estática (em uma temporalidade de tradição racista), oclusiva (em uma imagem encerrada em determinadas características) e única (centrada em um modo de ser negro). E essa representação que o currículo mínimo¹ traz ao determinar, por exemplo, no sétimo ano a abordagem que remete à identificação de palavras africanas pouco ou não utilizadas no vocabulário do português brasileiro.

Todavia, há uma influência no português brasileiro muito além de palavras acrescidas ao vocabulário e que seria importante destacar. Atualmente diversos estudos apresentam que assim como africanos de vários países foram trazidos para o Brasil, diversas línguas, às vezes mais de uma oriunda do mesmo país, entrecruzaram-se na formação do português brasileiro.

Logo, a influência das línguas africanas não está restrita apenas ao vocabulário, “as línguas africanas provocaram mudanças em todos os subsistemas linguísticos do PB: fonético/fonológico, morfológico sintático” (PETTER, 2018, p.206). A abordagem feita dessa maneira no Currículo Mínimo, ignora os processos híbridos que todas as línguas estão sujeitas, principalmente nos contextos coloniais.

E delinea um processo em que o negro e sua constituição histórica são conjunções paralelas a uma cultura mestra e hegemônica, caminhando sempre à margem, pelas bordas. Movimento que despreza o elemento negro como também fundante de uma nação brasileira, inserindo tudo que advém do continente africano como inferior em detrimento de uma cultura alçada como superior.

No nono ano a importância da oralidade é destacada, em alguns países africanos o “cérebro dos homens são considerados os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo” (HAMPÂTÉ BÂ, 1984, p. 181). No entanto, é igualmente importante destacar que a oralidade não é uma característica específica do continente africano e nem da África como um todo. O que implica analisar que a escrita não é uma característica essencial europeia, o Egito não era ágrafo quando os europeus invadiram. E a Europa

¹ Analisa-se o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa por ser objeto de trabalho cotidiano da autora.

também teve no medievo, poesia oral.

Já no segundo ano, as habilidades e competências estão voltadas ao reconhecimento dos estereótipos dados aos negros nas obras literárias e o reconhecimento de temas universais relativos ao universo literário do negro brasileiro. Como destaca (DUARTE, 2013, p. 147,) “Enquanto forma de aprisionamento social e cultural, o estereótipo petrifica as identidades em figurações de face única, ralas e carregadas de univocidade”. Então, identificar sem problematizar é naturalizar o racismo. E é importante ressaltar que autores(as) negros brasileiros escrevem sobre qualquer temática e ainda que escrevam sobre o racismo, cada qual possui sua peculiaridade.

O mesmo pensamento pode ser compartilhado quando no terceiro ano busca-se semelhanças nas produções literárias africanas e brasileiras. Pode haver aproximações nas temáticas, porém modos distintos de contextualizações e de abordagens. E para além disso, há um cânone que reverencia determinados autores, exclui outros e embranquece alguns. Assim dadas as noções de Negritude e Africanidade, que recebem reduções e padronizações, pois são conceituações que ganham relevo em cada contexto.

Dessa forma, a ancestralidade negra tem sido representada nas produções curriculares do Estado do Rio de Janeiro, se totalmente norteadas pelo Currículo Mínimo, na capa da “diversidade cultural como reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados” (BHABHA, 2014, p.69), o que significa que apesar das boas intenções das propostas multiculturais e da diversidade ou pluralidade de culturas, a diferença desse âmbito é reduzida a uma identidade homogênea, única e acabada. Definida numa estrutura pré-discursiva e posicionada num determinado espaço-tempo.

Assim, incluir culturas no currículo não desmonta uma relação comparativa e hierárquica que o racismo estrutural relega, conforma centralidade do conhecimento na produção curricular, um conhecimento pré-discursivo, retirado de um repertório externo a comunidade escolar, elencando conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Esboçando um movimento direcionado à implementação de currículos prescritivos e instituídos que buscam suprimir e conter diferenças.

Nesse sentido, como pensar uma produção curricular aberta à diferença, em que as ancestralidades negras não sejam subsumidas a uma metáfora da linguagem, totalizada e homogênea, inibindo outras possibilidades de existências? Como pensar uma educação que coloque sob suspeita repertórios sedimentados, como objeto epistemológico?

A contemporaneidade, os contextos pós-coloniais trazem problematizações e questionamentos referentes à cultura como objeto epistemológico. Uma profusão de engendramentos que tensiona a fixidez e a universalidade das culturas, assim como, a compreensão das culturas em termos extralinguísticos ou pré-discursivos. Preocupações que dão uma centralidade à cultura: nas sociedades, nas políticas educacionais e na escola. De acordo com Hall (1997, p. 9):

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a “virada cultural”.

O pesquisador destaca que esse movimento se inicia com foco na linguagem, concedendo-lhe uma posição privilegiada na construção e circulação do significado. E argumenta que a cultura é a “soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (*ibidem*). Nessa perspectiva, a linguagem não reflete a realidade, institui a realidade, o que significa que as coisas não possuem uma essência natural, seus significados são dados discursivamente.

Tais pensamentos em consonância com perspectivas teóricas pós-coloniais, propõem ao campo do currículo novas indagações em relação a centralidade da cultura, mas não como um repertório de culturas proliferando, e sim no pensar o “limite da cultura como um problema de enunciação (BHABHA, 2014, p. 70).

3 CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO DA DIFERENÇA

“A razão pela qual um texto ou sistema de significados culturais não pode ser autossuficiente é que o ato de enunciação cultural – o lugar do enunciado – é atravessado pela *différance* da escrita” (BHABHA, 2014, p.71). Esse atravessamento está relacionado com a estrutura da representação simbólica e a produção de sentidos, não como variáveis sistemas simbólicos no interior de diferentes culturas, mas relações de significação elaboradas discursivamente.

Para o linguista francês, Emile Benveniste, o abandono do estruturalismo foi em parte uma passagem da “linguagem” para o “discurso”. Para ele “a linguagem, é a fala ou a escrita vistas objetivamente, como uma cadeia de signos sem um sujeito. E o discurso, a linguagem vista como manifestação, envolvendo sujeitos que falam e escrevem” (EAGLETON, 2006, p. 173). Entretanto, mais do que a inserção do sujeito em uma estrutura que se pretendia arbitrária, a discursividade indaga para além de uma estrutura prévia e um sujeito abstrato ou genérico, o enunciado pronto.

Se para (FOCAULT, 1986, p. 135), “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva.” Assim, o enunciado é fruto de relações históricas, políticas e práticas concretas e a tudo isso se pode intercalar relações de poder. Dessa perspectiva, o discurso não se constitui através de uma temporalidade anterior e nem sob um véu a ser desvelado, mas como prática social. Essa noção indica que a realidade é construída por elementos intermitentes e cambiantes e que a prática são essas possíveis interrelações que vão dando contornos a um aspecto do vir a ser real. O pesquisador segue defendendo que é importante:

(...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas (*ibidem*, p. 56)

Dessa forma, o enunciado para Foucault é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem totalizar, consiste mais que atos de linguagem. Elencados singularizam-se pela regularidade de uma prática, logo as formações discursivas. Estas relacionadas a determinados campos de saber, atuam de formas tangenciais e bem distantes de serem oclusivas. Desses entremeios, emergem atos enunciativos de acordo com alguns regimes de verdade que enfeixam regras acopladas a uma historicidade.

O que segundo o autor determina as práticas discursivas - um conjunto de regras históricas, sempre localizadas no tempo e no espaço - que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1986). Ou seja, qualquer coisa que é dita constitui um acontecimento discursivo, relacionando a linguagem a um acontecimento social.

A pesquisadora Fisher, em sua tese sobre Foucault e análise do discurso (1996), concerne que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. Nesse sentido, quando um símbolo da cultura, a literatura, por exemplo, se apropria do discurso da “democracia racial” no Brasil, faz falar um discurso de acordo com algumas regras que fixaram enunciados sobre a representação das relações raciais; miscigenação, inexistência de racismo.

Corroborando o professor e linguista, Fiorin (1996), quando destaca que o discurso apesar de não fugir às coerções da estrutura, é da ordem do acontecimento, e a isso corresponde ao fato que não há acontecimento fora das intercessões entre tempo, espaço e pessoa. O que conduz aos seguintes desdobramentos: o discurso é o lugar da instabilidade das estruturas, onde os efeitos de sentido infringem às leis do sistema. Outrossim, os mecanismos de temporalização, espacialização e actorialização são imprescindíveis ao processo de discursivização.

O linguista acrescenta que como lugar de instabilidade o discurso se constrói numa relação polêmica e heterogênea, ademais, trabalha não sobre a realidade mesma, mas no entrecruzamento de

outros discursos. O que remete a ideia da impossibilidade de textos ou sistemas de significados culturais fechados e arbitrários, pois esse entrecruzamento esboça uma cisão que reclama alteridade. A impermanência discursiva acaba por arguir as estruturas que se concebem como representações de formas estáveis.

Saussure, em seu Curso de linguística geral, estabeleceu alguns princípios, que serviram de base para a constituição da Linguística Moderna. O linguista via a linguagem como um sistema de signos, que devia ser estudado sincronicamente, imerso em uma completude e num determinado momento do tempo – e não diacronicamente. Todo signo devia ser compreendido como formado por um significante (um som, imagem ou equivalente gráfico) e um significado (o conceito).

A totalidade desse signo deveria estar ligada ao seu referente, porém essa ligação era feita de forma a colocá-lo em segundo plano, ou deixar de lado, aquilo de que a língua falava: o objeto real denotado pelo signo. Assim, colocado em suspensão a estrutura do próprio signo era o objetivo a ser detidamente examinada, de forma que cada signo no sistema elaborado por ele, só tinha significação à medida que diferia de outros signos, para Saussure, existem apenas diferenças na linguagem.

Correlacionando o signo a uma imagem, a conceituação proposta pelo estruturalismo de Saussure, entende que o significado de cada imagem só existe em relação às outras imagens, estas não têm um significado substancial, apenas um significado relacional. A linguagem tratada como um objeto e despartada do referente afastava a possibilidade de um sujeito concreto, logo sem sujeito não há prática. A imagem ou o signo são construídos a partir de um conjunto de regras sistematizadas previamente.

[...] se era possível ver os sistemas de sinais pelos quais os homens vivem como culturalmente variáveis, o mesmo não acontecia com as leis profundas que governavam o funcionamento desses sistemas. Numa palavra, o estruturalismo era espantosamente não-histórico: as leis da mente que ele dizia isolar – paralelismos, oposições, inversões, e todo o resto – agiam num nível de generalidade bastante distante das diferenças concretas da história humana (Eagleton, 2006, p.164)

A diferenciação proposta por Saussure estabiliza como nesse exemplo: que gato é gato porque não é fato ou mato e assim sucessivamente, se todo signo é o que é por não ser todos os outros signos, todo signo seria constituído de um emaranhado potencialmente infinito de diferenças, então entra em cheque a postulação estruturalista da língua como um sistema estável e fechado.

O interesse de Saussure não era por aquilo que as pessoas realmente diziam, mas pela estrutura que lhes permitia dizê-lo, a langue e não a parole. Ele supunha que a parole era uma manifestação individual e não social e dialógica, “Saussure priva a linguagem de sua socialidade quando esta é mais importante: no momento da produção linguística, do falar, escrever, ouvir e ler efetivos de indivíduos sociais concretos (EAGLETON, 2006, p. 172). Ou seja, o significado, da perspectiva dele é produto da diferença entre dois significantes, mas também é produto da diferença entre vários significantes.

O lugar do enunciado, ou o momento da produção linguística, visto dessa forma é compreendido como um sistema de falantes idealizados e abstratos, onde o signo já vem pronto, pré-interpretado não havendo espaço para variações, é autossuficiente. Desobrigando a necessidade do lugar de um intérprete ou do trabalho de interpretação. Este tipo de análise não se adequa as situações pós-coloniais, porque não dá conta da intensa produção de sentidos linguísticos e culturais desses contextos enunciatórios.

Daí advém a noção de enunciação de Homi Bhabha que compreende sua análise em relação a cultura e as relações pós-coloniais. A enunciação na linguística, de acordo com Fiorin pressupõe que:

Foram as teorias do discurso que deram a maior contribuição para o entendimento da instabilidade, pois quando se pensa em enunciação apenas como apropriação individual do sistema, concebe-se a língua como algo preexistente ao ato enunciativo, como algo independente dele, como algo autônomo que nada deve a ele. No entanto, se é verdade que a enunciação se

vale de formas estereotipadas e esquemas canônicos e de normas, também cria modos de dizer. É uma práxis, que, ao trabalhar a língua, não só a emprega mas também a constitui, num jogo de estabilidades e instabilidades. Ela desestabiliza a língua e os usos, desfaz diferenças e cria outras, reinventa o universo de sentidos, rompe certas coerções sintagmáticas, reconstrói paradigmas, faz e desfaz (2006, p. 19)

Quando Bhabha propõe pensar a cultura como prática de enunciação, desloca o sentido da cultura como objeto epistemológico e de conhecimento empírico, confabulado em sistemas de significação unívocos e fixos; para interrogá-la a partir de uma leitura ambivalente e híbrida. Essa propensão interroga a própria enunciação em sua inscrição, à medida que a descola do individual, do pré-dado e das totalizações de identidades coletivas únicas.

Nesse sentido, quando o campo do currículo pensa currículo como cultura, da forma proposta por Bhabha, pesa a cultura/currículo como símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente (Lopes e Macedo, 2011), que envolve reiterar e negar, num movimento próprio da cultura, que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo inviabiliza que esse controle seja total; Currículo como enunciação, envolve formas estereotipadas, esquemas canônicos e de normas, mas também diferença. A prática enunciativa avança de um modo mais dialógico imbricada em afastamentos e realinhamentos, resultados de antagonismos e articulações culturais.

Compreendida desse âmbito, a enunciação subverte a razão do momento hegemônico recolocando “lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2014, p.285). Como práxis, se constitui na representação de um conjunto de signos partilhados, mas também como prática discursiva, num jogo de articulação e rearticulação, onde os signos são criados em relações intersubjetivas. De forma que a cultura/currículo como prática de significação desestabiliza a cultura reificada/currículo prescritivo abrindo possibilidades de outros espaços narrativos.

O estruturalismo trouxe a ideia de que a produção de sentidos depende da linguagem e que a diferença é sempre um processo relacional. Nessa leitura, uma cultura específica só existiria em função de uma outra se diferenciando por aquilo que ela não é, e não por uma característica específica que lhe conceda uma identidade.

Essa visão não impede, no entanto, que as identidades culturais, assim como as diferenças entre elas, sejam fixadas num processo cujos efeitos políticos se assemelham aos da essencialização. As referências que permitem tal fixação são mitos fundadores, constituídos por uma certa fidelidade às origens, às histórias comuns, à tradição (MACEDO, 2006a, p.348)

Assim, ainda que as noções de identidade cultural mudem diacronicamente e sincronicamente, a concepção relacional da diferença reitera-se, prefigurando um eu em oposição a um outro. Estabelecendo uma primazia do primeiro elemento em detrimento do segundo, classificações e hierarquizações em que um elemento é hegemonicamente colocado em situação de inferiorização. Em outros termos, uma oposição binária, como forma de marcar as diferenças está condicionada a relações de poder, pois os termos em comparação nunca são relacionados em equidade.

Por isso que a tradição filosófica ocidental, na perspectiva da linguística e do signo, sempre criticou a escrita como uma forma de expressão sem vida, alienada, e sempre elogiou a voz viva, essa posição fonocêntrica – que o estruturalismo procurou desconstruir - traz em seu bojo a constatação de que a fala é mais importante que a escrita. Por parecer que na fala o sujeito possa possuir mais domínio da linguagem, como se a fala não fosse tão material quanto a escrita e mais que isso, que ambos não possuíssem seus próprios jogos de significação, sem um precisar do outro como diferenciação.

O filósofo Jaques Derrida (2001), denomina a tradição filosófica ocidental além de fonocêntrica como logocêntrica, por estar fundamentada num racionalismo que tende a universalidades, ancorando-se nos pressupostos de um ser como essência, presença ou centro, este compreendido como fixo e inalterável. E com base nessas fixações estabelecer binarismos, “em uma oposição filosófica clássica, nós

não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta” (DERRIDA, 2001, p. 48)

Contudo, essa “violência”, pensada de forma agonística cria na produção curricular, um espaço liminar que possibilita que o currículo se estabeleça como um lugar de enunciação onde a diferença se constitui. E de acordo com (MACEDO, 2006b, p. 350):

Na cisão entre uma temporalidade pedagógica e outra performática, que estabelece a cultura como lugar de enunciação, as identidades são sempre forjadas num terreno movediço, em entre-lugares culturais, híbridos e complexos. Não podem ser concebidas com base numa oposição entre presença e ausência absolutas, como proposto pelo estruturalismo.

Essa disjunção esboça um espaço intervalar entre currículo como tradição e como repertório de significados, as identidades culturais são construídas nessa liminaridade. Dessa forma, na perspectiva aberta por (Bhabha, 2014, p.70), “pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural”, seria pensar em diálogo com Derrida no que denomina *différance*. Na conferência intitulada “A *différance*”, o filósofo explica: “Falarei, pois, da letra a, dessa letra primeira que pode parecer necessário introduzir, aqui ou além, na escrita da palavra *différance*.” O autor substitui o e na palavra francesa *différence* (diferença) pelo a, formando assim o neografismo *différance*.

Constituindo uma mudança grafológica, pois não é compreensível ao ser simplesmente ouvida, não pode ser pronunciada. *Différence* e *différance* são, no francês, duas palavras foneticamente iguais, assim somente pela escrita é possível determiná-las. Esse movimento inverte o valor da representação da fala em detrimento da escrita, não pode ser expresso pelo discurso, pela fala.

De maneira que somente funciona como compreensão, no interior de uma gramática normativa, estruturada com base em uma das partes denominada fonética. Porém, Derrida questiona a possibilidade da escrita puramente fonológica. Ele assinala a impossibilidade de autossuficiência de tal escrita, já que seu funcionamento está condicionado a outros signos não fonéticos, espaçamentos, pontuações e silêncios.

A *différance* acontece fora de qualquer esquema de enquadramento, pois remete ao movimento de pensar o processo de diferenciação, proposto pelo estruturalismo, para além de qualquer limite entre um e outro. Jaques seleciona a palavra *différence*, pensando na semântica derivada do verbo francês *différer*, em latim *differre*, o qual abordaremos os seguintes sentidos: A ação de remeter “para mais tarde, de ter em conta o tempo e as forças numa operação que implica um cálculo econômico, um desvio, uma demora, um retardamento, uma reserva, uma representação. (DERRIDA, 1991, p. 38-39).

E o sentido mesmo de diferença, no sentido de diferir, de produzir-se em singularidade “uma reafirmação do mesmo em sua relação com o outro, sem que seja necessário, para que ela exista, ou fixá-la numa distinção ou num sistema de oposições binárias”. (DERRIDA, 1994, p. 34). Nessa esteira, a *différance* põe em xeque a ideia de uma estrutura estável e fechada, em que significante e significado se ligam firmemente.

Nesse sentido, noção de um currículo prescritivo, como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, alarga-se vislumbrando nas suas constituições, além da transmissão de saberes, do racismo estrutural, também espaço de articulação onde a diferença cultural se constitui. Não a diferença proposta pelo estruturalismo, alicerçada na concepção binária que o outro só é pela negação do que não é, por exemplo, é negro porque não é branco. A *différance* como diferir, apostando na singularidade e não na mesmidade, facultando o afastamento das noções de identidades que o racismo estrutural tenta fixar para reduzir ou inibir a produção da diferença.

Dessa forma, a intervenção da pesquisadora Elizabeth Macedo de pensar currículo como enunciação, à moda de Bhabha, na contingência e na fluidez, abre possibilidades de pensar as relações de poder de maneira mais difusa, deslocando a proposição do conceito de hegemonia; na exposição de conteúdos como partes de culturas estáticas e fechadas e na possibilidade de pensar ancestralidades negras não como algo dado, centrado e único, mas assim como o currículo, instituinte e dinâmico.

4 O PROJETO AFRICANIDADES: PRESENTE ENUNCIATIVO

Dos múltiplos olhares enviesados sobre as narrativas mestras do colonialismo e da escravidão que têm redimensionado ancestralidades negras na contemporaneidade como elo dinâmico e fluído, que o personagem Dre, da série “*Black-ish*”², no episódio *Juneteenth*, questiona ao assistir uma peça de teatro na escola dos filhos, sobre o feriado “O dia de Colombo”, se aquela versão narrada da história não estava concedendo uma perspectiva romanceada dos fatos e por quê a escola não celebrava o “Dia da emancipação dos escravos”. A série segue problematizando como os Estados Unidos foram construídos pelo trabalho gratuito dos escravizados e pela riqueza gerada por essa mão de obra.

Ainda destaca se a abolição tornou realmente os negros livres para ser e ter o que quiserem e ressalta que comemorar o 19 de junho (*Juneteenth*) seria admitir o horror da escravidão e isso deixaria os brancos em situação desconfortável, posição a qual eles não gostariam de estar. A narrativa segue mencionando personalidades negras que de alguma forma contribuíram para a construção do país, o episódio faz referência a uma ancestralidade negra dinâmica.

Outro olhar que conecta a ancestralidade negra é o do rapper e produtor musical Emicida, no seu documentário “*AmarElo – É tudo para ontem*”³, no qual ele narra a sua história entremeadada com a história do hip-hop no Brasil. E apresenta como esse gênero musical está entrelaçado com outros gêneros musicais, Movimentos Negros, literaturas e outras linguagens. Esse entrelaçamento é apresentado na película através de recortes históricos e diversas personalidades negras invisibilizadas ao longo da historiografia brasileira.

Tal como a série *Black-Ish*, *AmarElo* se direciona a partir da valiosa mão de obra escrava para a construção do país, mas amplia sua narrativa ao abranger e elencar uma ancestralidade negra vinculada a outras contribuições para a formação do Brasil. Emicida destaca antepassados representativos de vários símbolos culturais, do século XVIII a atualidade, movimento que segundo o músico é uma forma de reescrever a história do país.

Um olhar que igualmente tem se destacado referente à ancestralidade negra brasileira é sobre a intelectualidade negra no Império, antes da abolição. Nomes como Francisco de Paula Brito, Antônio Pereira Rebouças, Maria Firmina dos Reis, entre outros, revelam que para além dos quilombos, dos movimentos negros, permeava como ato de resistência de forma contundente, aprender a ler e escrever e ensinar, pois inúmeros professores negros militaram por essa causa – Cesarino em São Paulo, Pretexato no Rio de Janeiro, Preto Cosme do Maranhão.

Olhares que reatualizam a luta antirracista trazendo para as escolas novos termos ou expressões (Lugar de fala, branquitude, racismo reverso, colorismo, racismo estrutural, racismo recreativo, *blackfishing*, feminismo negro, masculinidade negra, vocabulário racista) e deslocando a noção de ancestralidade negra ajustada ao processo colonizatório, pois trazem performatividade a identidade negra.

As perspectivas acima citadas não coadunam com um currículo instituído e prescritivo, como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro preconiza, assim o Projeto Africanidades vai tomando contornos diferenciados em cada escola. No Ciep, o qual chamarei neste trabalho, Carolina Maria de Jesus⁴, na Metro V, em Duque de Caxias a Lei 10.639/2003 foi inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, em 2007. No entanto, em 2003, antes da Escola atender à solicitação da Secretaria de Educação, o professor de história Glauber Pereira começou a trabalhar em suas aulas questões relacionadas ao racismo, relata:

“Foi uma coisa muito pesada, quando o Projeto começou a ganhar corpo jogaram o peso pra mim, é o Projeto do Glauber. Alunos criaram dificuldades, professores fazendo todo um processo de intimidação dos alunos para não

² Episódio de 2017, da quarta temporada.

³ Documentário lançado em 2020.

⁴ Tanto o nome da escola, quanto dos professores e dos alunos são fictícios.

participarem, quando os alunos chegaram em casa após o Projeto, receberam ameaças por telefone, mas, a gente conseguiu”.

Doravante, em 2015, com total apoio da equipe diretiva, o *Africanidades* começa a ter temáticas específicas anualmente e as atividades deixam de ser somente em sala de aula e em períodos determinados. O trabalho acontece ao longo do ano, com culminância no segundo semestre, normalmente em setembro, elencando a Lei 11.645, de 2008 que modificou a 10.639/03 abordando a questão indígena.

Em 2015, o tema foi: Meninas de black, meu cabelo não quer a sua progressiva; 2016, Aprendendo pelos movimentos – o foco foram os Movimentos Sociais Negros; 2017 abordou o Hip Hop: musicalidade, oralidade, literatura e resistência negras; Já em 2018, As pretas e os ismos da nossa história: escravismo, racismo e machismo - Carolina Maria de Jesus foi homenageada; 2019 foi o Afrocinemusicalidade, neologismo criado pelo professor Hélio, de sociologia que foi tema da sua Dissertação de Mestrado. 2020 a escolha foi por Vidas negras importam, 2021 Parem de nos matar e em 2022, O Movimento Funk.

A culminância acontece na Escola e no teatro Raul Cortez, no centro de Duque de Caxias, em parceria com o SESC. Envolvendo atividades relacionadas a teatro, música, grafite, rodas de conversa, slam, um Grêmio chamado Dandara, fotografia, literatura, cinema, entrevistas, entre outros. A Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes são trabalhadas na construção de uma produção curricular, que alia questões referentes ao racismo que pululam na Escola e trazidas pelos alunos.

Consoante com o reverenciamento à ancestralidade negra, através de atividades como a capoeira, danças de rodas, textos de intelectuais negros, autoras negras como Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez, entre outros, sem prescindir do Currículo Mínimo. O ponto fulcral do Projeto são as rodas de conversa, que englobam diversos temas transversais relativos a um eixo principal (religiosidade, mulheres negras na sociedade, etc.).

O Projeto Africanidades nesta escola produz uma produção curricular com outras temporalidades:

A herança cultural da escravidão ou do colonialismo é posta diante da modernidade não para resolver suas diferenças históricas em uma nova totalidade, nem para renunciar a suas tradições. É para introduzir um outro lócus de inscrição e intervenção, um outro lugar de enunciação híbrido, inadequado (BHABHA, 2014, p.382).

O Africanidades trabalha a escravidão, o colonialismo, a ancestralidade negra como metáfora da linguagem e a própria noção de identidade negra explorando seus paradoxos. Demonstrando a ambivalência dessas narrativas e suas impossibilidades de totalizações, sem relativizar a crueldade da escravidão, a condição do escravo, do negro na modernidade e muito menos as relações assimétricas de poder, contudo introduz outras possibilidades de leitura referente à figura do negro autorizada pela modernidade.

O Projeto apresenta uma ancestralidade negra que se constrói na ambivalência do sistema colonial, como resistência, hibridizando a religião, a língua, com a experiência de professores negros e no alvorecer da república com uma militância mais organizativa pelos direitos da população negra. Insere através de uma dimensão performática uma cesura temporal, liminaridade que faculta uma releitura deformadora e enunciativa, da história.

Releitura que trouxe outras perspectivas para a aluna Lúíza, do terceiro ano do ensino médio, ao compartilhar em seu relato, como o Africanidades afetou a sua vida:

Eu não tinha nem noção do que era racismo, sabe? Eu realmente não fazia ideia, não sabia identificar, nem definir, nem me defender e pior ainda, eu era racista comigo mesma e com os outros. Meu primeiro contato com o projeto foi no 1º ano do Ensino Médio e a partir dali eu comecei a entender o que era, entender como era, o que causava... Me “diagnostiquei”, tive apoio, acesso a conhecimento e assim como fui “educada” pra ser racista, talvez pela minha

família, pelos meus amigos, pelas mídias, assim como fui ensinada a ser racista por esses meios, fui educada a ser antirracista pela escola através do projeto africanidades.

Seu relato remete ao racismo estrutural, que enquanto tecnologia de poder integra a organização política, social e econômica da sociedade. Naturaliza e relativiza atos racistas capazes de fixar leituras de mundo, apreensões parciais da realidade, concebidas como totalidades e imprime ficções acerca do que pode vir a ser currículo, alunos e outras noções que conformam o espaço e a comunidade escolar.

De acordo com Almeida (2019) mais do que a consciência, o racismo molda o inconsciente. Mesmo a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente” (P.64). De forma que a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas.

Corroborar o professor e pesquisador Kabengele Munanga, ao explicar que o racismo tem um percurso e várias histórias, que devem ser interpretadas de acordo com épocas, modelos culturais e estruturas de poder das sociedades que o praticam. Ainda segundo o autor, apesar de obedecer uma lógica de hierarquização dos “outros”, o racismo no decorrer dos anos passa por uma “complexidade de mutações em suas figuras sociais, culturais e discursivas” (2017, p.33).

Munanga destaca que apesar de as pessoas terem mais acesso à ciência através da educação e a própria ciência demonstrar na segunda metade do século XX, que a raça não existe e o absurdo das noções de superioridade e inferioridade, com base nesse conceito “as crenças racistas não recuam, o que mostra que a racionalidade em si não é suficiente para as pessoas abrirem mão do racismo, em outros termos, os racistas são movidos por outra racionalidade que não é necessariamente científica” (*ibidem*).

A vida nesse prisma, os afetos e os regimes de verdade são perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. “Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados” (ALMEIDA, 2019, p.66). Nesse sentido, apesar das generalizações e dos exageros a realidade confirma essas representações imaginárias dos negros.

Como salientam Lopes e Macedo (2011, p. 212), “Talvez seja importante destacar que o colonialismo não opera por mentiras: é possível se comunicar na língua do colonizador, a ciência tem resposta para uma série de questões, as características usadas para nomear podem existir”. Sublinha (Almeida, 2019), a maioria das domésticas são negras, a maior parte das pessoas encarceradas é negra e as posições de liderança nas empresas e no governo geralmente estão nas mãos de homens brancos.

Questiona o estudioso, não estariam os programas de televisão, as capas de revistas e os currículos escolares somente retratando o que de fato é a realidade? Na verdade, o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação do imaginário social acerca de pessoas negras. Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento “em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos” (ALMEIDA, 2017, p.67)

Nessa lógica, pessoas negras podem reproduzir em seus comportamentos o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de instituições e convívios racistas, o que acontece são as pessoas negras internalizarem a ideia de uma sociedade cindida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. É como detalhou a aluna Luíza no relato acima, quando interligada nessa racionalidade racista.

Outro relato importante é o da aluna Cristina, ao descrever as formas de racismo na escola e como foi particularmente afetada:

Comigo já aconteceu por causa dos meus lábios, a menina tirou sarro da minha boca e eu não dei muita importância, aí ela falou: boca grande, igual de preto, confesso que aceitação foi mais difícil de lidar, mas tive ajuda do projeto e consegui aceitar e entender que tudo que está em mim é lindo (Karla, aluna do segundo ano do Ensino Médio).

Principalmente nas rodas de conversa do Projeto Africanidades, os alunos têm a possibilidade de disponibilizarem suas fragilidades, incômodos e formas de racismos. E é também nesse contexto que são distribuídos questionários para fazerem uma avaliação do Projeto naquele ano e solicita-se que indiquem assuntos para o próximo ano. Assim, questões como a abordagem do corpo negro como “coisa” chega às escolas a partir de olhares que confrontam perspectivas ancestrais, midiáticas e sociais.

Em uma sociedade multicultural em que racionalidades e modos de apreensão de mundo deslizam, o racismo se reinventa e se reitera. Após criar culturas como atos de força e fixar diferenças de cariz fenotípicas e simbólicas, para inferiorizá-las e tentar extingui-las, domesticar a diferença é o próximo passo. Nessa lógica, uma violência não exclui a outra, pode atuar como política de extermínio de jovens negros, por exemplo, e/ou embranquecer escritores e escritoras negras, ou ainda alijá-los de um cânone literário⁵.

Assim, se num determinado momento a tônica foi o extermínio de populações em prol de uma expansão econômica, uma outra dinâmica do racismo se reatualiza “enquadramento do grupo discriminado em uma versão de humanidade que possa ser controlada, na forma do que podemos denominar de um sujeito colonial” (ALMEIDA, 2019, p.73). Em vez de tentar destruir a cultura, é mais inteligente determinar qual o seu valor e seu significado.

Significado dado, que no jogo do discurso colonial “é aquela alteridade que é ao mesmo tempo um objeto de desejo e escárnio, uma articulação da diferença contida dentro de uma fantasia da origem e da identidade” (BHABHA, 2014, p. 119). Ambivalência que sobredetermina o negro externamente, como diferente passa a ser definido a partir dessa diferença. Uma diferença em oposição ao outro, que classifica, inferioriza e caricatura.

Nessa perspectiva, mesmo oferecendo ameaças, contra - hegemônias as “culturas” tidas como negra e indígena, por exemplo, não precisam ser eliminadas desde que seja possível tratá-las como exóticas. Tal exotismo confere valor à cultura, cujos conjuntos de valores serão integrados ao sistema como mercadoria.

Assim, “o cinema, a literatura, a música e as artes plásticas não precisam negar a existência do racismo; pelo contrário, produções artísticas de grande repercussão tratam do racismo e do sofrimento por ele provocado de modo direto” (ALMEIDA, 2019, p.73). A proposta nessas circunstâncias não é eliminar a “cultura”, é tratá-la como coisa e inseri-la de forma estilizada a vida social. O racismo atua nesse diagrama como algo natural e que não precisa ser problematizado.

É o que acontece com o *Blackfishing*, prática quando alguém finge ser negro, geralmente realizada por alguém branco, para buscar algum benefício financeiro, afetivo, social ou político. A questão que se coloca nesse contexto não é de apropriação cultural, pois em contextos pós-coloniais como o Brasil não há culturas como códigos fechados, somente fluxos culturais, híbridos e ambivalentes. Todavia como destaca (GOMES, 2019, p. 130):

Como modo de produção, o escravismo, que deixou marcas profundas na nossa constituição histórica e econômica e está arraigado na estrutura das relações de poder, na cultura, no imaginário e nas relações de trabalho brasileiras. Esse tenso e complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, ora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processos de regulação e emancipação.

Foi impresso ao corpo negro uma coisidade degradante, continua (GOMES, 2011), pela cor da pele e um conjunto de sinais diacríticos objetivando a colonização. De forma que os sinais do corpo negro (nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) foram comparados com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais.

Nesse sentido, o que está em jogo quando pessoas brancas (cantoras, influenciadores digitais)

⁵ Como o escritor Machado de Assis e a escritora Auta de Souza.

fazem cirurgias para aumentarem os lábios, as nádegas, usam tranças e se bronzeiam, é como o sistema neoliberal se apropria de tais símbolos e os vende normatizando e naturalizando a discriminação e o racismo nas pessoas negras que possuem esses traços.

Raça é signo e como tal, de acordo com Segato (2005, p. 10):

Significante produzido no seio de uma estrutura onde o estado e os grupos que com ele se identificam produzem e reproduzem seus processos de instalação em detrimento de e a expensas dos outros que este mesmo processo de emergência justamente secreta e simultaneamente segrega.

Apesar dessa apreensão na tentativa de fixação e estabilização do signo, seja no plano de uma realidade ou da história. Raça não é um termo fixo, estático. Conforme Almeida (2019, p.24):

Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

E como tal, em cada momento da história as confabulações sobre raça determinaram modos de racismos e reiterações que esboçaram gramáticas e geografias, requerendo nesses dados momentos e circunstâncias, estratégias específicas de linguagens e desedimentações. O que não seria divergente na atualidade, se a problemática do racismo vai se significando de outras formas, necessárias são outras formas para sua desarticulação.

Nessa leitura, os sujeitos também não são os mesmos, se seus processos de construção e significação histórico-social, econômico e político se reatualizam, os sujeitos negros também emergem com outras possibilidades de existências. Então, não seria possível pensar uma ancestralidade negra encapsulada em uma identidade pronta e única na produção curricular.

Dessa forma, o panorama socioeconômico desliza as noções de raça e ancestralidade negra e incita o campo do currículo a problematizar o fato de que tais noções se inserem em um contexto de questionamento de fixações identitárias. Que no Projeto Africanidades, do Ciep Carolina Maria de Jesus é tensionado explorando a ancestralidade negra como metáfora da linguagem e reelaborando-a como uma agência negra, “um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento que coloca em circulação, ideias, ativistas, artefatos culturais e políticos” (GILROY, 2001, p. 38) agregada à perspectiva de uma situação diaspórica desprovida de uma angústia de origem.

Pois traços esquematizados a partir de situações históricas como a escravidão, apesar de unir por laços de sofrimento (angústias de origem), imobiliza ações políticas, por pressupor um sujeito negro encaixado em uma identidade formada por essa aliança de lamento. Sendo esse sujeito contextualizado em um presente enunciativo, é capaz de mobilizar demandas contemporâneas e articulá-las à medida que forem surgindo, como na produção curricular do Projeto Africanidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/2003 trouxe para o campo do currículo e a sociedade novos olhares sobre a cultura e ancestralidades negras, ao problematizar a monoculturalidade nos currículos e ao solicitar diversidade e produções curriculares multiculturais. Todavia, ao destacar uma identidade negra ancestral, as legislações, como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro representam-na como objeto epistemológico e metáfora de uma determinada linguagem. Movimento que delimita e restringe vivências e concepções de negritude na atualidade, esboçando uma ancestralidade negra estática, oclusiva e única.

Com o redimensionamento da noção de cultura proposta pelo pesquisador Homi Bhabha, componente que se constitui ambivalente, num tempo-duplo, cindido, como elementos de uma mesma inscrição. E como tal, expõe a impossibilidade de fixações absolutas e revela o hibridismo como resistência a autoridade colonial, sendo na contemporaneidade a cultura um espaço de enunciação,

termo apreendido do campo da linguística, para indicar a fragilidade da cultura como objeto epistemológico. E sim como local onde a *différance* se constitui nas representações, advinda de uma liminaridade, uma disseminação de significados que articula e rearticula os sentidos.

A pesquisadora Elizabeth Macedo coadunando com Bhabha, articula a noção de cultura como enunciação da diferença, pensando a produção curricular como narração cindida e dupla, cuja ambivalência permita variadas escrituras. A autora concebe o currículo, emergindo de um movimento cultural narrativo duplo: uma temporalidade pedagógica e uma temporalidade performática, ambos fazendo parte da mesma inscrição.

De modo que associa a primeira à tradição e aos sentidos partilhados e define a segunda como um projeto de sentido, a cisão entre as duas temporalidades cria uma liminaridade, um entre-lugar, que possibilita que o currículo se estabeleça como lugar de enunciação “onde a diferença cultural se constitui” (MACEDO, 2006b, p. 349). Dessa perspectiva, no processo educativo não há nenhuma unicidade primordial, apenas produção de sentidos.

Dessa perspectiva que o Projeto Africanidades, no Ciep Carolina Maria de Jesus elabora sua produção curricular, híbrida e ambivalente. O que faculta pensar a ancestralidade negra no currículo, por contranarrativas que reatualizam o presente enunciativo. Problematizando construções estereotipadas e caricaturais que protagonizam desigualdades, logo, ao especificar o presente enunciativo na articulação da noção de currículo como enunciação cultural da diferença, “estabelece-se um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência” (Bhabha, 2014, p.285).

O Africanidades atua como diferença a partir de uma dimensão performática e nessa temporalidade, empreende contranarrativas negociando sentidos socialmente construídos em que categorias como currículo e negro são construídas no seu presente enunciativo. Atuando dessa forma, cria uma liminaridade, uma temporalidade disjuntiva, em que sentidos são produzidos, reiterados e negados, simultânea e ambivalente, a partir de fragmentos de sentidos partilhados, em tensionamento com uma dimensão pedagógica.

Nesta dimensão pedagógica negro e currículo trazem sentidos fixados aprioristicamente, o projeto negocia com essas fixações de forma contingente e agonística, criando um entre-lugar, lugar de enunciação, fluxos, articulação e rearticulação. Um terceiro – espaço, onde a ancestralidade negra se constitui nessa ação, nesse processo enunciativo, ela não existe em uma identidade apriori e nem de forma única, como modelo representacional, porque o terceiro – espaço, é um local de ininterrupto estado de movimento – movediço e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco. SANCHEZ, Lívia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil.

Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019.

BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. **Revista Cult**, 2019. Disponível em:

<https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em: Mai. de 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

DERRIDA, Jaques. **Expectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jaques. **Margens da filosofia**. Trad. de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. São Paulo: Papyrus, 1991.

- DERRIDA, Jaques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Adolescência em discurso – mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Revista Perseu**, v.12, n. 17, p. 123-142, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONDRA, José, SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.
- HAMPÂTÉ BÂ. “A tradição viva”. In: Ki-Zerbo, J. (Org.) **História geral da África**. Tradução de Beatriz Turquetti et al. Paris: UNESCO; São Paulo: Ática, 1982. p. 181-218.
- LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Acessado em: 23 de Out. de 2020.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**. In: Alicia de Alba; Alice Casimiro Lopes. (Org.). Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n.128, p. 327-356, mai/ago. 2006b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 22 de nove. de 2020.
- MBEMBE, Achille. **Por que julgamos que a diferença seja um problema?** 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/m/kul/sup/eps/20885952.html>. Acesso em: 20 de nove. de 2020.
- MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Do Movimento Negro À Cultura de Consciência Negra**. Rio de Janeiro: Nandyala, 2007.
- PETTER, Margarida. **Por que estudar línguas africanas no Brasil?** Extraprensa, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 197 – 210, jan./jun. 2018.
- RIO DE JANEIRO (cidade). Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo mínimo – confira orientações**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2012. Disponível em: <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculo-b%C3%A1sico> . Acesso em: 22 mai. 2021.
- SEGATO, Rita Laura. **Raça é signo**. Brasília: in Série Antropologia, n. 372, 2005.
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR,

Benjamin (org). **Margens da cultura:** mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).