

As diretrizes curriculares e o ensino de história da África: estamos falando de quê?

The curriculum guidelines and African history teaching: are we talking about that?

Las directrices curriculares y enseñanza de la historia de África: ¿estamos hablando de eso?

André Santos Luigi*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba)

RESUMO

O texto objetiva demonstrar como o ensino de História da África é concebido pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tanto o texto percorre as seguintes etapas: primeiro, demonstra como funciona o racismo brasileiro discutindo qual o papel da educação para impedir sua reprodução; segundo, apresenta como memória, identidade se articulam através do ensino de História procurando problematizar como a historiografia brasileira abordou a história afro-brasileira e africana e, finalmente, apresenta quais os significados políticos e pedagógicos do ensino de História da África nos termos das Diretrizes Curriculares.

Palavras-chave: Racismo. Educação. Currículo. Ensino de História. Ensino de História da África.

ABSTRACT

The text aims to show how African history teaching is designed by the Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African Culture and History. Therefore, the text covers the following steps: first, it demonstrates how the Brazilian racism discussing the role of education to prevent its reproduction; second, it presents as memory, identity articulated through the teaching of history looking to problematize as Brazilian historiography addressed the Afro-Brazilian history and African and finally shows which political and pedagogical meanings of African history teaching under Curriculum Guidelines.

Keywords: Racism. Education. Curriculum. History teaching. African history teaching.

RESUMEN

Este texto pretende mostrar cómo la enseñanza de la historia de África ha sido diseñada por las Directrices Curriculares para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-brasileña y Africana. Por lo tanto, el texto abarca las siguientes etapas: en primer lugar, demuestra cómo funciona el racismo brasileño discutiendo el papel de la educación para evitar su reproducción; en segundo lugar, se presenta como la memoria, la identidad articulada a través de la enseñanza de la historia en busca de describir como la historiografía brasileña abordó la historia Afro-brasileña y africana y, finalmente, muestra los significados políticos y pedagógicos de la enseñanza de la historia de África bajo Lineamientos Curriculares.

Palabras-clave: Racismo. Educación. Plan de estudios. Enseñanza de la Historia. Enseñanza de la Historia de África.

Introdução

Há mais de uma década o Governo Federal sancionou a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação inserindo o Artigo 26A que incluiu o Ensino de História e Cultura dos Afro-brasileiros e da África no currículo da Educação Básica de todo país, além de adicionar o Artigo 79B, que tornou obrigatória a realização de atividades relacionadas à Consciência Negra no dia 20 de novembro:

LEI Nº 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Muito mais do que uma mera alteração nos currículos escolares, o que estava em questão é uma ruptura na forma como Estado brasileiro se relacionava com a luta contra o racismo. Entretanto, a Lei 10.639/03, apesar de significativa, é apenas um capítulo de uma longa trajetória de luta do Movimento Negro para que o Estado brasileiro se comprometesse na luta contra racismo. Nesta trajetória, a disputa pelo currículo ocupou papel central. Desta forma, quando falamos da legislação que aborda o racismo

na educação a partir do currículo, precisamos, antes de tudo, compreender os significados políticos do currículo. No currículo a mentalidade social se petrifica em sua forma mais intensa, pois expressa o ideal de sociedade que se espera construir e suas contradições e resistências. Por isso, o currículo encontra seu significado último em seu contexto histórico, nas dinâmicas sociais. O currículo identifica um período, o expressa, o sintetiza. É um documento de identidade da sociedade que o produz:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150)

Assim, ao falarmos do Artigo 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, tratamos de educação, mas também de política e da sociedade que pretendemos construir. É neste contexto mais amplo de luta contra o racismo e suas consequências que os Artigos 26 A e 79 B encontram seus fundamentos éticos, legais, teóricos, pedagógicos e sociais:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológica social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2010, p. 16)

O currículo inclui o que é socialmente legitimado como útil, ou seja, o que é considerado conhecimento válido, fundamentado, verdadeiro. Porém, este processo de legitimação social do conhecimento não é algo natural, despolitizado. A construção histórica da percepção da verdade, como nos ensina Foucault, está intimamente imbricada no jogo do poder:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1985, p. 12)

O próprio Foucault destaca que em nossa sociedade a gestão da verdade alcançou níveis de complexidade nunca dantes vistos desenvolvendo o que chama de “economia política da verdade”:

Em nossas sociedades, a economia política da verdade tem cinco características importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma intensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão do corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns

grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social. (Idem, Ibdem, p. 13)

É o racismo e suas consequências devastadoras que fornecem o lastro que legitima a inserção destes artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Buscar compreendê-los fora desta perspectiva política e social significa descontextualizá-los, esvazia-los de sentidos, distorcer seus objetivos. Sem considerar sua conexão direta com o racismo, os Artigos 26 A e 79 B se tornam inócuos e artificiais, perdem sua aderência social:

Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. (SILVA, 1995, p. 125)

Por isso, antes de abordá-los, faz-se necessário compreender o que é o racismo, revelando o funcionamento de seus mecanismos de produção e reprodução.

Racismo: mecanismos de produção e reprodução

O racismo é um dos fatos sociais mais efetivos da história do Brasil, responsável pelo delineamento dos traços mais marcantes da fisionomia da sociedade contemporânea brasileira. Da escravidão aos dias atuais, negros e negras são expostos a todo tipo de violência física, psíquica, social e material (BARBOSA, 2009). No Brasil de 2013, 66% das famílias que vivem em favelas são negras. Um jovem negro tem 165% mais chances de morrer de forma violenta que um jovem não negro. Hoje, 73% da população carcerária brasileira é composta por negros entre 18 a 34 anos (WAISELFSZ, 2013).

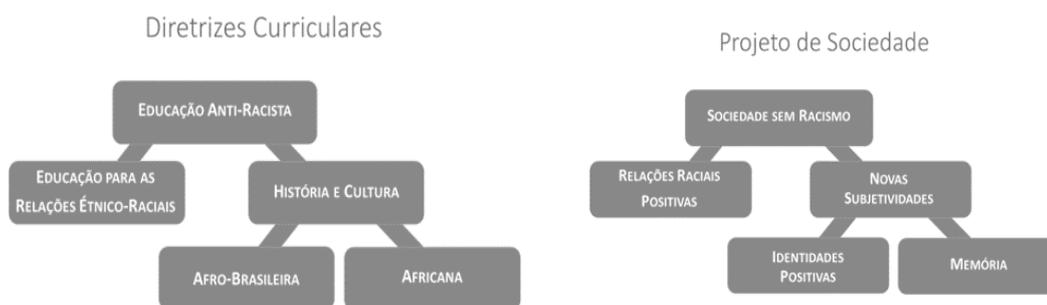
Apesar de efetivo e perene, o racismo não é um fato natural, um organismo vivo. Seus complexos processos de atuação e reprodução exigem uma grande mobilização social para ser reproduzido cotidianamente ao longo de quatro séculos. Porém, de maneira controvertida, sua força vital emana justamente da convicção social de que ninguém o pratica ou se beneficia dele. Esta ilusão nasce da percepção distorcida de que são justamente as vítimas do racismo as culpadas pela existência do racismo. Como nos ensina Munanga o racismo brasileiro omite o criminoso, é um crime perfeito (MUNANGA, 2012). Prova indelével desta ideologia são os dados coletados por pesquisa inédita sobre a percepção do racismo no Brasil que constatou que 91% dos entrevistados reconheciam que existia racismo no país, mas apenas 3% se reconheciam como racistas (DATAFOLHA, 1995). Quase uma década depois, em 2003, a Fundação Perseu Abramo (SANTOS & SILVA, 2005), refez a pesquisa: 87% dos brasileiros admitiram que há racismo no Brasil, contudo apenas 4% se reconheceram como racista. Ou seja, o brasileiro reconhece as consequências do racismo, mas não consegue – ou não quer – reconhecer suas causas e mecanismos.

Ao compreender como o racismo opera no Brasil, passamos a entender a importância de abordá-lo em sala de aula. A presença desta temática na Educação Básica deve perpassar todas as disciplinas e não apenas História e Artes: § 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996: *Os conteúdos referentes à História e Cultura*

Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Não se trata apenas de citá-lo ou de fazer referências à cultura afro-brasileira e africana, é preciso problematizar o racismo, escancarando seus mecanismos. Pelo menos é o que que prevê as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes, elaborada pela Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é muito mais do que um mero mecanismo de regulação legal. Seu texto propõe um projeto pedagógico que, obviamente, aponta para um projeto de sociedade livre do racismo. Trata-se da Educação Anti-Racista que se funda em três grandes pilares, cada um com um objetivo específico:

- 1) Educação para as Relações Etnico-Raciais buscando construir novas relações raciais;
- 2) Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para reconstruir a identidade afro-brasileira;
- 3) Ensino de História e Cultura Africana para resgatar a memória afro-brasileira

Sistematicamente, poderíamos apresentar o projeto de sociedade expresso nas Diretrizes Curriculares da seguinte forma:



A Educação para as Relações Étnico-raciais objetiva reeducar práticas sociais que transformem a escola em um espaço que emane novas posturas irradiando-as para toda a sociedade:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de suas origens africanas; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da população brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004)

Todavia, novas práticas resultam de novas subjetividades. Assim, caberia ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira garantir a construção das identidades, enquanto que o ensino de História e Cultura da África abordaria o resgate da memória. Neste projeto, a História é compreendida em toda sua complexidade, superando abordagens simplistas que possam considerá-la enquanto estudo do passado. Neste sentido, o ensino de História, além de instrumento de luta contra o racismo, é também ferramenta de ressignificação dos conteúdos em busca de novas subjetividades, no caso, de novas memórias e identidades que permitam a reconstrução das relações étnico-raciais:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004)

Portanto, trata-se de reconstrução da memória social e da cultura, fundamento para novas identidades e subjetividades que viabilizarão práticas sociais que não coadunem com a reprodução do racismo.

O ensino de história e cultura da África tem uma agenda. Não se trata de mera inserção de conteúdo, tão pouco de substituição do eurocentrismo hegemônico na escola por um pretensão “afrocentrismo”: É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004)

A memória, a forma como nos apropriamos do passado, é um direito que *compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda natureza, sem consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha.*¹

História, memória e identidade

História, memória e identidade estão umbilicalmente imbricadas e ainda hoje, mesmo diante dos complexos processos sociais que se propõem a administrar e comercializar identidades, os currículos escolares de História são lugares privilegiados de construção da identidade coletiva. Portanto, também

¹ Conforme as disposições dos arts.13 e 19, da Convenção Americana de Direitos Humanos - Pacto de São José da Costa Rica.

são arenas que se abrem às disputas pelo direito à memória (CANCLINI, 1998). Como nos explica Pierre Nora (1983), todo ensino de História é um “lugar de memória”. É um discurso *sobre* o passado. É fruto de uma seleção, de uma manipulação do passado pelo presente. Escolher preservar algo, torná-lo um patrimônio, é um exercício de poder: o poder de atribuir valor. Por isso o tempo do ensino de História não se restringe ao passado, pois é o presente que o produz. A cognição histórica que constrói nossa memória coletiva não é algo natural, inato ao ser humano, mas sim gestada socialmente, sendo tecida nos vários espaços destinados a reproduzir a tradição e exaltar a memória (LE GOFF, 2003).

A institucionalização do ensino de História está intrinsecamente ligada aos projetos de construção de identidades nacionais ao longo do século XIX e XX. O ensino de História adentra as instituições escolares e acadêmicas do período justamente com a função de construir a nova identidade nacional em contraponto às memórias comunitárias dos jovens estudantes (POLLACK, 1989 e 1992). História, memória e identidade são faces distintas de um mesmo fenômeno. O processo de construção da identidade nacional brasileira valeu-se dos mesmos artifícios. Por aqui se propagou rapidamente o modelo que Jean Chesneaux (1994) denominou de “quadripartismo europeu”, formatando e engessando currículos e materiais didáticos (SILVA & FONSECA, 2010). Segundo Chesneaux, a organização do currículo acadêmico em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea constrói uma concepção de História linear, progressiva e eurocêntrica, que executa uma função ideológica e política, reduzindo o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Mesmo que conceitos como progresso, tecnologia, produtividade não sejam conceitos centrais a povos não ocidentais, o modelo “quadripartite” impõe tais concepções como descritores determinantes do valor de cada civilização, definindo o que merece ou não ser abordado pela historiografia (BURKE, 2000).

Neste sentido, o Currículo de História tem uma identidade: é eurocêntrico. Mais do que valorizar e reproduzir valores civilizacionais europeus, o Ensino de História desvaloriza e esvazia a trajetória de outras sociedades. Impor um único padrão cultural como superior, ideal e universal e, a partir daí silenciar e negar o diferente, atribuindo caráter pejorativo na medida em que o interpreta não pelo que é, mas pelo que não é, reproduz justamente o princípio da atitude colonizadora. O Currículo “quadripartite”, mais do que apresentar recortes de conteúdos de História, apresenta uma opção: a escolha pela reprodução do princípio colonizador. O Currículo eurocêntrico, mais do que um equívoco, é uma atitude de negação que assume caráter violento quando consideramos o poder institucional da escola na “produção da verdade” em nossa sociedade. Por isso, Nilma Lino Gomes (2012) fala que “descolonizar o currículo é mais um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p. 102). Mas, a mesma autora identifica a complexidade deste processo. Aponta para as práticas de resistência que insistem em disputar subjetividades, memórias e identidades, procurando resistir a massificação homogeneizadora através da afirmação e preservação da história, dos modos de viver e de pensar de povos não europeus:

No entanto, é importante considerar que há algum a mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova

relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (GOMES, 2012, p. 102)

Este movimento coloca em cena a educação transformando-a em território contestado de disputa e resistência cultural, cujo o currículo de História ocupa papel de destaque:

Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (*idem, ibidem*, p. 102).

O conhecimento que a educação se propõe a perpetuar, mais do que uma função social, tem uma função política. Assim, o ensino de História, enquanto mecanismo de produção da memória social se presta aos processos de construção de identidades. Afinal de contas, o que é o ensino de História, se não responder a pergunta: quem somos? Responder esta pergunta de forma uníssona é um ato de poder. Uma violência que vem sendo sistematicamente praticada em nosso país por séculos.

O ato inaugural desta longa história de silenciamento e reprodução de preconceitos, se dá ainda em 1838, com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB. Vale destacar que neste período o fato do Brasil ser um país ainda não estava consumado. Revoltas pipocavam de norte a sul, Dom Pedro I havia abdicado e o Império estava sob o frágil equilíbrio do governo regencial. Em 1840 os conflitos atingem seu ápice, em especial com a Farroupilha e a Cabanagem. Urgia construir uma coesão mínima e neste movimento Dom Pedro II foi declarado maior de idade e se torna imperador com quatorze anos. Mas faltava uma etapa decisiva: criar uma identidade que justificasse a invenção do país, sua sociedade e sua forma de governo. (SCHWARCZ, 2009) Dois anos depois, em 1842, O IHGB lançou um concurso de monografias titulado “Como escrever a História do Brasil?” O texto vencedor lançou as bases da tradição historiográfica brasileira, perdurando ao longo de todo o século XIX. Escrito pelo famoso naturalista alemão Von Martius, a obra não deixou a desejar, criou uma versão oficial de nossa independência, afirmando que não se tratava de uma ruptura, mas sim de uma continuidade do Império Português. O Brasil não era um país cujo o projeto dizia respeito a seus habitantes. O Brasil era um empreendimento português e assim, sua história, nada mais era do que a agência dos descendentes lusitanos conduzindo negros e índios para a civilização:

Disso necessariamente se segue que o português que, como descobridor, conquistador e senhor, deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente, que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também de certo seria um grande erro para todos os princípios da historiografia pragmática se se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros

importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (...) O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica. (Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, 1953/CCIXX: p.188-189)

Em uma só tacada, a metáfora do “rio caudaloso” de Von Martius justificava o Império, a escravidão e estrutura social. Este discurso se perpetuou pelos grandes memorialistas do século XIX, em especial no monumental trabalho do sorocabano Varnhagen, titulado Pai da História do Brasil pelo governo imperial. (GUIMARÃES, 1988). Não precisamos esclarecer que neste longo período a história do afro-brasileiro e da África sequer compunham as preocupações dos historiadores. Tempos do racismo cientificista, os negros eram considerados povos primitivos, bárbaros, quase animais e, portanto, incapazes de produzir história. Hegel, um dos filósofos mais influentes do século XIX, em seu clássico “A filosofia da História”, afirma categoricamente:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições da natureza e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo” (HEGEL, 2008, p. 175)

A abordagem da presença do negro na sociedade brasileira só foi alterada a partir da década de 1920. A explosão das sociedades de massas, o crescimento urbano e a eclosão do chamado modernismo trouxeram à cena os estudos do folclore. A cultura e a história do negro passaram a ocupar livros e pesquisas acadêmicas, mas salvo raras exceções, ainda imperava o pitoresco, o primitivo, o espontâneo, tão bem expressos nas obras de Mario de Andrade e Monteiro Lobato. (SEVCENKO, 1992). A década de 1930 também marcou a longa trajetória de construção dos discursos historiográficos sobre o negro, especialmente com o impacto da publicação das obras de Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Gilberto Freyre.

Os estudos de Gilberto Freyre traziam a tese de que a sociedade brasileira nasceu e se desenvolveu no seio da família patriarcal. A sociedade brasileira seria na verdade uma grande família patriarcal, embaçando as diferenças entre o público e o privado. Mas a família que Freyre descreve é a família expandida colonial. Centrada na figura do grande proprietário, que detinha o poder despótico, se estendia além do seu núcleo, alcançando os filhos bastardos, a escravaria e os dependentes agregado. O senhor maleável exercia o poder patriarcal sobre seus dependentes e escravos que, por sua vez, se acomodaram ao seu poder. O senhor era despótico por um lado, mas por outro era cordial e protetor. Era o poder patriarcal que mantinha a coesão social. Por isso o sucesso da empreitada lusitana, e o reconhecimento de negros e indígenas. Prova máxima desta teoria seria a miscigenação, fruto da relação do senhor com suas escravas. Diante da escassez de mulheres brancas, o português, maleável e cordial, o português deitou-se com negras e índias, permitindo que seus filhos bastardos vivessem de forma menos pior que os demais escravos. O mesmo ocorreu com a religião, a alimentação, a música, a arquitetura, etc. O português proprietário misturou-se aos negros e aos índios, aceitando seus costumes e credences, dando origem a uma nova cultura: a brasileira. O mesmo teria ocorrido em Angola,

Moçambique e Goá. O português, em sua empreita colonial, criou o que Freyre chamou de “luso tropicalismo”. (FREYRE, 1988 e 2004)

O fim da chamada República Velha, a ascensão de Getúlio Vargas e a consequente instalação da ditadura do Estado Novo usou e abusou do populismo para reconstruir a identidade nacional. A comunicação de massa, monopolizada pelo rádio, passava a valorizar a chamada cultura “popular” e o “trabalhador brasileiro”. O samba, a feijoada, o carnaval e a radionovela se tornaram referências da identidade brasileira, alçando consigo a imagem do negro, mas não qualquer negro. Sua história de sofrimento e resistência permanecia silenciada pelos cânones oficiais, consagrou-se o negro de Gilberto Freyre. Alegre, dançante, infantil, inocente e com libido exacerbada, este negro folclorizado viveu passivamente sob o poder patriarcal e agora, permanecia no patriarcalismo ditatorial e populista, mas ainda desfrutando da democracia racial. Se em outros países, como os Estados Unidos e a África do Sul, os negros experimentavam condições muito piores, sendo segregados cotidianamente. Já o Brasil, segundo este discurso, estava livre do ódio entre as raças, aqui seria o paraíso racial, o negro estava livre da discriminação, devidamente acomodado. (GUIMARÃES, 2001)

Diversos militantes do movimento negro, como Adbias do Nascimento e Guerreiro Ramos, criticaram arduamente o discurso da democracia racial. Porém, o golpe decisivo contra este discurso foi deferido pela chamada Escola de Sociologia Paulista. Autores como Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, orientados por Florestan Fernandes e Roger Bastide, denunciaram o mito da democracia racial expondo de forma contundente a violência presente nas relações raciais da sociedade brasileira. Interessante destacar que tais estudos foram desencadeados quando, em 1950, a UNESCO, encantada pelo mito da democracia racial brasileira, encomendou um estudo para compreender melhor as relações raciais brasileiras e utilizadas como parâmetro para todo o planeta, em especial em países como os Estados Unidos, África do Sul e Alemanha. Coube a Florestan Fernandes e Roger Bastide produzirem tais estudos. O resultado foi uma série de publicações dissertações e teses denunciando a extrema violência do racismo brasileiro, apesar de seu mascaramento. (GUIMARÃES, 2001)

Finalmente parte da pauta do movimento negro foi assimilada pela academia com as publicações da Escola de Sociologia Paulista ao atacarem o discurso da democracia racial e ao denunciarem a violência do racismo brasileiro. Entretanto, se manteve o caráter reificante do negro e de sua história. Se antes o negro e sua cultura eram tratados de forma descontextualizada, agora, no discurso da Escola de Sociologia Paulista, ao aplicar os mecanismos da teoria marxista, o negro se tornou incapaz de reagir, de produzir cultura, arte e conhecimento. O negro foi reduzido à escravidão e ao racismo, não havia nada além ou aquém. (ANDREWS, 1998 e REIS e GOMES, 1996, p. 12)

Clovis Moura tornou-se o principal símbolo de ruptura de uma interpretação da História do Brasil que sempre reduziu o negro à condição de escravo. De forma pioneira, Moura traz à tona o tema do quilombo, contrariando a perspectiva da Escola de Sociologia Paulista (GOMES, 2006, p. 13). Sua obra viabilizará a construção de uma perspectiva histórica que valoriza o negro como agente de sua própria história. Mas, esta concepção apenas penetrou no mundo acadêmico com o surgimento da História Social nos anos oitenta (MESQUITA, 2002). Seguiu-se uma explosão de pesquisas relacionadas ao tema da agência escrava: a infância na escravidão, família escrava, moradia, congada, capoeira, candomblé,

campo negro, escravas comerciantes, imprensa negra, quilombo, revoltas, irmandades negras, etc, procuravam abordar o negro além da sua condição de escravo.²

Considerações finais

Ao recuperar o negro como agente de sua própria história, as diversas pesquisas traziam à tona sua condição de africano antes da sua condição de escravo. Humanizar o negro passa necessariamente pelo conhecimento de suas origens, de suas raízes:

Começa-se a corrigir, portanto, embora de forma ainda tímida, um defeito de perspectiva que marca a rica bibliografia brasileira sobre a escravidão, na qual o lado africano ficou esquecido, como se o escravo tivesse nascido no navio negreiro (COSTA & SILVA, 2003)

Uma perspectiva histórica que procura retirar a hierarquia analítica que considera os interesses da Europa como único determinante da história das Américas e da África. Esta concepção procura retirar o véu de vitimização do continente africano e, por conseguinte, dos escravizados. Africanos construíram o mundo atlântico, seja na condição de líderes políticos ou mesmo mercadores de escravos, seja como trabalhadores ou escravizados:

As novas abordagens contribuem para um melhor entendimento não só da dinâmica histórica do tráfico, como também da participação ativa de grupos africanos, entre eles reinos dirigentes e elites, agrupamentos étnicos e religiosos. Não se trata exclusivamente de dividir as responsabilidades pela deportação de milhões de homens e mulheres de suas terras de origem para a América e em direção a outros pontos do Atlântico, mas de revelar a infinidade de intermediários que operacionalizaram cada uma das fases desse ramo do comércio atlântico, antes, depois e durante a viagem marítima. Nesse sentido, a complexidade dos negócios negreiros remete-se à consideração dos africanos como agentes históricos (WISSENBACH, 2005, p.11-12).

Assim, recorrer ao continente africano para abordar a história do negro brasileiro, principalmente durante a escravidão, surte o efeito de salientar sua humanidade apesar de sua condição. A escravidão deixa de explicá-lo, de escravo passa a ser escravizado, ou seja, ele não é escravo, ele está escravo. Por isso a concepção de Agência Escrava, ou seja, o escravo como agente da história. Viveu antes da escravidão e carrega consigo toda a cultura de matriz africana, reinventando-a aqui, recriando-a e resistindo apesar da escravidão:

No Brasil, esse novo entendimento abriu caminho para que a História da Escravidão pudesse se nutrir de uma perspectiva historiográfica que hoje incorpora não apenas

² Robert Slenes (2010) atribui a origem de tais conceitos como reflexo da História Social lançada por Edward Thompson ao estudar a formação das classes na Inglaterra em *A formação da classe operária inglesa*. (1987-1988, 3 vols) Editora Paz e Terra. Enquanto Flávio dos Santos Gomes (2006) enfatiza a atuação da militância negra, em especial de Clóvis Moura, na construção de uma pauta historiográfica menos eurocêntrica, que humanizasse o negro e recuperasse a História da África.

o tráfico atlântico, mas a diáspora africana e as diferentes condições nas quais os africanos deixaram a África e foram inseridos nas sociedades americanas de um modo geral. (SOARES, 2007, p. 11)

Aqui homens e mulheres, crianças e idosos, reduzidos a escravos, longe de seu habitat, sem compreender a língua ao seu redor, desprovido do apoio da família extensa tão presente na África, reconstruíram suas identidades, reinventaram suas profissões, constituíram famílias, recriaram sua fé, sua música, sua dança e sua cultura. Ou seja, se reconstruíram e construíram uma nova sociedade. O escravo é ressignificado com o conceito de Agência Escrava e tráfico com a ideia de Diáspora. A hipótese comum destes conceitos é que os africanos que vieram para América também foram colonos no sentido de construir um espaço humano. Ainda que forçados e condenados à condição de escravo, construíram o que hoje chamamos de Brasil:

[...] é no outro lado do oceano que principiam outras histórias com as quais compomos a história dos brasileiros. Não numa África mítica, mas em cada uma das nações que tão diversamente nela vivem e possuem passado. Só conhecendo como foram ao longo dos séculos em que tiveram parte de sua gente transplantada para as Américas, é que poderemos contar coerentemente por que e como no Brasil assumiram novas identidades e acabaram por se misturar entre si, de maneira quase impossível de desenredar (COSTA & SILVA, 2003, p. 80)

Cabe ressaltar, porém, que realmente pode soar estranho a ênfase dada à conexão Brasil x África diante do distanciamento e quase total desconhecimento que reproduz atualmente uma imensidão de preconceitos e mal-entendidos quando se fala do continente africano (OLIVA, 2003). O próprio Alberto da Costa e Silva, na obra *Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil. O Brasil na África*, explica que o espaço Atlântico foi devidamente desmontado no século XIX, quando os países imperialistas europeus, capitaneados pela Inglaterra, trataram de desestruturar a conexão sul x sul entre América e África com o pretexto de combater a escravidão:

Completo o Congresso de Berlim um outro encontro internacional, ainda mais sinistro e ameaçador, do ponto de vista africano: o de Bruxelas, em 1890. Chamaram-lhe sintomaticamente Conferência Anti-Escravista, e o texto que nela se produziu é um violento programa colonizador. Tudo dentro da melhor lógica política, pois afinal foi em nome da luta contra o tráfico negreiro e a escravidão que a Europa começou a ocupar a África. Uma das principais decisões da Conferência restringia a compra de armas de fogo pelos africanos, por serem instrumentos de escravização.

Imposto o domínio colonial, a consciência europeia deixou de considerar urgente o fim da escravatura. Este continuou a existir como atividade legal até 1900 no sul da Nigéria, até 1910 em Angola e no Congo, até 1922 em Tanganica, até 1928 na Serra Leoa; e subsistiu de fato por muito mais tempo. Também a liberdade de comércio foi esquecida, tão pronto se tornou inútil como bandeira do arremesso imperial. Fez-se a partilha de mercados. Cada metrópole buscou excluir o mais que pôde os demais países dos portos por ela controlado. Fecharam-se para o Brasil, por exemplo, os desembarcadouros africanos, e o Atlântico deixou de ser uma espécie de rio fácil de

ser cruzado, apesar de larguíssimo, a partir do Recife, de Salvador ou do Rio de Janeiro. (*Idem, Ibdem*, p. 69)

Porém, reconhecer o da extirpação da conexão África x América, não equivale aceitar como natural a ausência de referências a história de mais de quatrocentos anos de “fluxos e refluxos” entre os dois continentes. O esforço de apagar a memória da África remete a um projeto de memória que acompanhou o processo de construção da identidade nacional como já apontamos anteriormente. A naturalização do esquecimento é também uma estratégia de poder:

Nenhum de nós confunde um imigrante italiano com um alemão, nem os papéis distintos que exerceram os que chegaram na metade do século XIX, os que desembarcaram no fim daquele século e que para cá vieram no primeiro terço do século XX, nem tampouco a diferença entre modos de vida e de atuação social entre os que aqui se instalaram em grandes colônias coesas e os que passaram a residir em áreas onde predominavam outros grupos e mais rapidamente com eles se mesclaram. Mesmo neste último caso, não temos, contudo, dificuldade em distinguir entre as heranças alemães e italianas. O mesmo deveríamos ser capazes de fazer em relação a um congo, a um teque, a um vili, a um gã, a um ondo e a um ijexa (*Idem, Ibdem*, p. 79).

A História da África rompe o estereótipo da escravidão e do racismo. O negro deixa de ser escravo para ser humano e, por extensão, o candomblé deixa de ser macumba e se apresenta como uma cosmovisão; o batuque deixa de ser manifestação de primitivismo e se torna um sistema de comunicação e expressão estética; a família extensa deixa de ser incapacidade de organizar família nuclear e se torna recriação da linhagem matrilinear; as irmandades católicas deixam de ser aculturação e se tornam recriações de sistemas de solidariedade étnica e, assim por diante. Entretanto, ensinar História da África exige problematizar a relação entre conhecimento e poder, como bem demonstra Nilma Lino Gomes:

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012)

Ao apresentar o negro como humano e não apenas como escravo ou vítima do racismo, o recupera como agente político, social e cultural, rompendo estereótipos e pré-conceitos. Liberta negros e não negros das artimanhas do racismo. Assim, a história se torna referência de identidade negra, pois na medida em que comprova sua resistência apesar da condição de escravizado, o ampara para a resistir diante da discriminação racial:

A História da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor

compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o *angola a quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França (COSTA & SILVA, 2003, p. 240)

A História da África, abordada nesta perspectiva, é em si antirracista. Representa uma conquista social. Representa um avanço na luta pela reconstrução da identidade afro-brasileira e do imaginário de negros e não negros.

Referências

- ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica e apresentação: Maria Lígia Coelho Prado. Bauru: São Paulo: EDUSC, 1998.
- BARBOSA, W. B. A discriminação do negro como fato estruturador do poder. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. São Paulo. Universidade de São Paulo, Número 3, junho de 2009.
- BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. 2ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- CHESNEAUX, J. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os Historiadores*. Tradução Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1994.
- COSTA e SILVA, A. da. *Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África*. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2003.
- CRI. *Articulação para o combate ao racismo institucional*. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.
- DATAFOLHA. *Racismo cordial*. São Paulo: Ática, 1995.
- FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998.
- FREYRE, G. *Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. – 15ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 5ª edição. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- GATINHO, A. A. O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, volume 12, número1, Janeiro/abril de 2012.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, número 01, 1988.

GUIMARÃES, M. L. S. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, J, M. de (org.). *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, M. L. S. *Filosofia da história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MESQUITA, E. *Clóvis Moura: uma visão crítica da história social brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2002.

MONTEIRO, R. B. A educação para as relações étnico-raciais e o curso de Pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da Res. CNE/CP 01/2004. 2010. *Tese* [Doutorado em Educação]. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2010.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K. Entrevista. *Revista Fórum*. Fevereiro de 2012.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. Dossie Relações Raciais e Diversidade Cultural. Volume 4. Número 1. Julho 2014.

NASCIMENTO, A. *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993

OLIVA, A. *A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-Asiáticos. Ano 25, número 3, 2003.

OLIVEIRA, L. F. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e indenitários para formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, L. F. de & LINS, M. R. F. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In.: MONTEIRO, R. B. (org). *Práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio*. Seropédica: UFFRJ / Evangraf, 2013

REIS, J. J. *Rebelião escrava no Brasil - A história do levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, J. J. & GOMES, F. dos S. *Liberdade por um fio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANT'ANNA, W. "Indicadores de Monitoramento para visibilidade e reivindicações", *Anais do Seminário "Relações Raciais e Mercado de Trabalho – Dilemas e Perspectivas da População Negra"* – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte, dezembro, 1997.

SANTOS, G. & SILVA, M. (Eds.) *Racismo no Brasil: Percepções da Discriminação e do Preconceito Racial no Século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

SCHWARCZ, L. K. M. *As barbas do Imperador*. 10ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SEVCENKO, N. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

SLENES, R. A Importância da África para as Ciências Humanas. *História Social*, número 19, segundo semestre de 2010.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Edição. 1 Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SOARES, M. C. de. Introdução. In.: SOARES, M.C. (org). *Rotas atlânticas da diáspora africana: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

WASELFSZ, J. J. *Mapa da violência*. Homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA: FLACSO Brasil, 2013

WISSENBACH, M. C. Apresentação. In. RODRIGUES, J. *De Costa a Costa. Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

*Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Especialista em Ensino de História pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negos e Saúde – ETNS. Email: asluigi@hotmail.com

Recebido em 10/09/2016

Aprovado em 03/10/2016