



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 03 | N°. 5 | Ano 2022

Raynara Escala Ribeiro Torres

Site/Contato

Editores

Rodrigo Castro Rezende
rodcastrorez@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DO CONTINENTE AFRICANO E DOS AFRO-BRASILEIROS: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO SENSO COMUM À SALA DE AULA

TEACHING HISTORY AND CULTURE OF AFRICAN CONTINENT AND AFRO-BRAZILIANS: CHALLENGES AND IMPLICATIONS FROM COMMON SENSE TO THE CLASSROOM

RESUMO: Este trabalho analisa as dificuldades encontradas no ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira, explorando as razões para a implementação da Lei 10.639/2003. O método descritivo é utilizado para elaborar a reflexão sobre o tema africano e afro-brasileiro, discutindo as implicações de certas representações do continente africano no ensino e na aplicação desses conteúdos. Por meio de uma análise bibliográfica, são identificados os obstáculos enfrentados por diferentes instituições no ensino desses conteúdos, bem como o processo de implementação de uma nova realidade escolar comprometida com a desconstrução de estereótipos comumente relacionados à África e o ensino da História da África. A Lei 10.639/2003 busca promover a inclusão desses temas na educação e a desconstrução de preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; África; Estereótipos.

ABSTRACT: This work examines the difficulties encountered in the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture, exploring the reasons for the implementation of Law 10.639/2003. The descriptive method is employed to elaborate on the reflection on the African and Afro-Brazilian theme, discussing the implications of certain representations of the African continent in teaching and application of these contents. Through a bibliographic analysis, the obstacles faced by different institutions in teaching these contents are identified, as well as the process of implementing a new school reality committed to deconstructing stereotypes commonly associated with Africa and teaching African History. Law 10.639/2003 seeks to promote the inclusion of these themes in education and the deconstruction of prejudices. This research highlights the importance of these topics for the construction of a plural and democratic society, pointing to the challenges that still persist in the education system and the need for continuous efforts to overcome them.

KEY WORDS: Teaching; Africa; Stereotypes.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DO CONTINENTE AFRICANO E DOS AFRO-BRASILEIROS: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO SENSO COMUM À SALA DE AULA

Raynara Escala Ribeiro Torres ¹

INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares de todo o Brasil. Apesar desta Lei alterar a 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que já estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional para inclusão de conteúdo referente à História e Cultura Afro-Brasileira na base do currículo nacional, foi incluído ao conteúdo programático desta especificação o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Os trechos da Lei apresentam questões relevantes acerca das discussões ditas raciais no Brasil, assim como mencionam diversas vezes que estes fatores devem ser levados em consideração no conteúdo a ser ministrado, sem dar enfoque às seguintes questões: de onde vem a concepção de raça entre os seres humanos? Como estas se apresentam no Brasil atualmente? E como isso influencia diretamente nos contextos sociais, econômicos e políticos pertinentes à História do Brasil?

Contudo, outros conteúdos são apontados como obrigatórios dentro da Lei, como o estudo da História da África e dos africanos. Um fator crítico a respeito deste ponto são as relações estabelecidas entre o continente africano e o Brasil. Afinal, o que recebemos enquanto bagagem educacional sobre a História da África para podermos discorrer sobre o assunto em sala de aula no Brasil? O ensino dos conteúdos citados pela Lei se torna obrigatório no ano de 2003, momento em que a alteração na Lei prevê a obrigatoriedade e as diretrizes nas quais esses conteúdos serão aplicados. Nos anos anteriores ou posteriores à obrigatoriedade desta Lei, o ensino da cultura afro-brasileira e do continente africano no Brasil se atrelava à escravidão, miséria, guerras, entre outros fenômenos. Dessa forma, as estereótipos tomavam conta de determinados conteúdos, fazendo com que estes não fossem complementares na organização do currículo escolar, tornando as similaridades históricas entre os conteúdos propostos fomentar essencialismos dos mais diversos.

O autor Mudimbe, em sua obra “A invenção da África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento” (1998), destaca que a perspectiva da África comumente apresentada se baseia

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes. Email: raynara208@gmail.com

em conceitos e discursos que muitas vezes se desenvolvem a partir de um ponto de vista ocidentalizado. Essa perspectiva fantasiosa ou mítica da África é frequentemente encontrada em obras de pesquisadores euro-ocidentais e afro-americanos. Mudimbe não se limita às questões clássicas da antropologia, filosofia e história do continente africano, mas analisa o quanto essas percepções estrangeiras influenciam não só a visão do mundo exterior sobre a África, mas também as formas como os próprios povos africanos se compreendem.

Santos (2016) salienta que os estudos sobre a África necessitam de uma análise crítica a respeito dos conteúdos apresentados sobre o continente, tendo em vista a heterogeneidade epistemológica existente quando tratamos de tal assunto. O autor destaca que essa análise pode “possuir diversas interpretações científicas, voltadas à perspectiva euro-ocidental e afro-americana (exógena) e à perspectiva africana (endógena)” (SANTOS, 2016, p. 139). Além dessas interpretações a respeito do ensino de História da África, podemos destacar também sua vinculação com a História do Brasil, que conecta os dois continentes em determinados períodos históricos, representando fragmentos da história por trás da cultura afro-brasileira.

As novas diretrizes vinculadas à Lei 10.639/03 direcionam uma nova metodologia ao estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, conduzindo à percepção do estudante sobre como as raízes da sociedade brasileira foram consolidadas, tendo em vista que os negros são sujeitos históricos dessas narrativas. É dada ênfase à valorização do pensamento e das ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, bem como à apresentação das diferentes culturas e religiões de terreiro, definidas pelos movimentos sociais como de matrizes africanas, que hoje estão presentes no país. Esses trechos visam desenvolver a história por trás dos antigos contos que detinham uma visão eurocêntrica como principal viés para a historiografia brasileira nos bancos escolares por todo o Brasil.

Ressalta-se que existem infinitas possibilidades e caminhos para o trabalho com a História da África em sala de aula, mas cabe ao educador a seleção, identificação e sensibilidade com os conteúdos propostos pelas disciplinas. A análise dos programas a serem ofertados parte da orientação do educador, que fará a seleção e distinção dos eixos temáticos voltados ao continente africano e às diversas culturas provenientes da denominada diáspora africana. O objetivo secundário deste trabalho é evidenciar os problemas já detectados em instrumentos de ensino e de aprendizagem destinados a essas temáticas, demonstrando que é possível transmitir determinados conhecimentos sobre a África no Brasil, levando em consideração a história antes da colonização, com seus impérios e suas organizações sociais, e logo após, a dita diáspora africana. Portanto, vislumbra-se as influências culturais dos diferentes povos oriundos da África no Brasil, retirando de cena o apego racista da Lei.

1. Discussões acerca da produção historiográfica a respeito do continente africano e suas repercussões na concepção do “outro”.

Antes de debater a respeito do ensino de História da África, se faz necessário entender a trajetória percorrida pela evolução da historiografia sobre o continente africano. As concepções eurocêntricas acerca dos princípios do pensamento histórico e da historiografia buscam uma certa objetividade em relação às fontes que narram determinados períodos históricos, o que é motivo de embate em relação às concepções atuais sobre o ofício dos historiadores e as abordagens metodológicas na elaboração de fontes. A historiografia sobre o continente africano é motivo de discussões que percorrem décadas devido à forte presença de uma história transmitida oralmente.

Faustino e Gasparin debatem questões relevantes a respeito dos conceitos positivistas na construção do pensamento histórico, a partir do século XVII, e como os padrões voltados à produção científica tiveram grande relevância na produção historiográfica neste período, elevando assim, a História à categoria de ciência e, para que isso fosse possível, devia-se buscar suas leis gerais. Desde o movimento renascentista europeu, as técnicas para reunir, preparar e criticar uma série de documentos foram multiplicadas e padronizadas, mas é no século XVIII que as filosofias da História tomam forma. Com isso, os referenciais positivistas e cientificistas, que carregavam em seu conteúdo, ideais de autores como Hegel (racionalismo) e de Comte (positivismo), ofereciam o pressuposto do investigador manter a subjetividade sob objeto investigado, logo, sua função consistiria em relacionar, observar e explicar uma dada realidade a partir da aplicação do método científico (FAUSTINO; GASPARIN, 2001).

Os fatores decorrentes do pensamento positivista objetivaram a produção do conhecimento histórico centralizado na valorização da seleção de um grande número de fatos bem respaldados por documentos, que analisavam os acontecimentos do passado a partir do ponto de vista do Estado e que deveriam servir para a compreensão da sociedade do presente. No século XIX, com o desenvolvimento da escola metódica, Ranke se destaca enquanto um historiador que atribuía caráter único a todos os fenômenos históricos e sustentava que cada época deve ser interpretada em termos de suas próprias ideias ou princípios, não correndo o risco de ser anacrônico a ponto de se fazer referência às crenças, motivos e avaliações de sua época sob o objeto analisado (FAUSTINO; GASPARIN, 2001).

Mesmo o historicismo, consolidando-se como uma concepção de ciência diferente do positivismo, em vários momentos articula-se com este. Com as transformações advindas do final do século XIX, ocorreu um rompimento com as instituições antigas devido ao desenvolvimento dos modos de produção, voltando-se ao capitalismo. Com isso, os autores enfatizam que:

O historicismo - que não pode mais legitimar as instituições antigas - adquire um caráter relativista, afirmando que o conhecimento, os sistemas teóricos revelam visões de mundo transitórias, que mudam conforme as transformações que se operam no real. Por isso, as verdades são transitórias, não sendo possível afirmar nada definitivamente. Sob essa premissa, o historicismo defende a conciliação entre os vários pontos de vista, uma vez que entende que todas as concepções teóricas contribuem para o conhecimento do real, mesmo que de forma limitada (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p.163).

As influências do positivismo e do historicismo no ensino de História se tornam mais perceptíveis ao final do século XIX até a primeira metade do século XX, os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual (FAUSTINO; GASPARIN, 2001).

Representações voltadas a pautar a historiografia dentro de um modelo padronizado de produção científica colaboraram para a expansão de pesquisas voltadas para o continente europeu, colocando as demais regiões do Globo (seus povos, culturas e trajetórias históricas) como coadjuvantes de uma História maior, fruto da cobiça ocidental. Araújo e Oliveira explicitam os processos históricos decorrentes da era moderna e suas influências nos estudos históricos sobre o continente africano. Com as grandes navegações, os Estados Modernos pertencentes ao continente europeu estabeleceram um contato maior com outros continentes, como a América e a África. Em determinados casos, por se tratarem de regiões antes não exploradas, como as regiões da África ao sul do Saara, apontamentos foram realizados em forma de relato por parte dos viajantes que compunham tais navegações, os quais demonstraram grande estranhamento. Aos olhos europeus, esses ambientes foram descritos enquanto “selvagens”, reforçando também o ideal civilizatório europeu (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018).

O antropólogo Claude Lévi-Strauss voltou seu pensamento para as questões que se dirigiam à diversidade cultural, tendo sua teoria relacionada à crítica ao evolucionismo. Segundo o antropólogo, o Ocidente se vê com a finalidade do desenvolvimento humano, promovendo assim um ideal evolucionista que pauta somente o progresso do conhecimento humano a partir de critérios científicos determinados por eles mesmos. Dessa forma, as singularidades de cada região, descritas aos olhos dos ocidentais como questões sociais e culturais, são imersas pelo etnocentrismo, o qual analisa o “outro” a partir da perspectiva do “eu” ocidental (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Lévi-Strauss destaca que todas as sociedades têm a tendência de perceber as outras a partir de sua própria perspectiva. Contudo, o evolucionismo é uma característica que se desenvolveu como resultado dos pensamentos advindos das perspectivas ocidentais, sendo fundamentado em questões científicas que acabaram se direcionando para questões biológicas, originando o evolucionismo social nos estudos históricos. A partir do século XIX, com a intervenção imperialista dos Estados europeus, houve uma aplicação enviesada da teoria da evolução de Darwin, que reforçou os discursos sobre a evolução humana, baseados na ideia de que existiam povos superiores a outros. Essas ideias levaram ao desenvolvimento de teorias científicas como o “Darwinismo social” e o determinismo racial.

Tais teorias foram utilizadas, enquanto bases bibliográficas, por pesquisadores, escritores, viajantes e estudiosos, que acompanharam e relataram os processos de expansão marítima. Dessa forma, os primeiros escritos sobre a História da África neste contexto estiveram imersos nas concepções do determinismo racial. A ideia do sujeito histórico nesse período, por parte dos observadores e de seus relatos, seria caracterizada a partir da chegada dos europeus a outro continente, o qual julgaria dentro de seus conceitos, as organizações sociais, culturais, políticas e tudo o que lá existia como inferior ou cópia de outras civilizações antigas. As consequências históricas desses processos interferem drasticamente na concepção sobre o passado de todos os povos considerados abaixo do patamar evolutivo ocidental, fazendo com que os membros destas sociedades deixassem de ser considerados sujeitos históricos (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018).

Especificamente sobre o continente africano, podemos observar a partir das palavras do próprio filósofo Hegel, o pensamento que se disseminou por todo esse período e ainda causa impacto nas concepções sobre o continente africano no século XXI. No trecho abaixo, Hegel revela sua opinião a respeito da África:

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 de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo (HEGEL apud OLIVA, 2003, p. 438).

As afirmações de Hegel, entre outros estudiosos do início da era contemporânea, demonstram que as imagens preconcebidas sobre a África foram construídas historicamente aos moldes das correntes de pensamento que cercaram a historiografia contemporânea. Hilton Costa utiliza dos conceitos de Oliva para argumentar sobre a consequência das concepções estereotipadas sobre o continente africano na formação de uma visão de mundo, que, em grande parte, perpassa por representações negativas ou pelo menos estereotipadas em relação ao continente (COSTA, 2012, p. 219). Costa destaca que tais estereótipos compõem um “jargão

cientificista, positivista, como também as proposições referentes ao racismo científico". Assim, é possível afirmar que muito do que sabemos sobre o continente africano e sua diversidade cultural foi resultado deste processo de estigmatização (COSTA, 2012, p. 227). Cabe destacar que a história da África não foi excluída da dita História Geral. Porém, a sua construção balizou-se em uma espécie de prolongamento da história do ocidente, deformando o que se entendia como história da África à época.

Em contraponto a estes estigmas, Fage destaca que muitos historiadores se propuseram a transparecer diferentes pontos de vista sobre o continente africano, destacando pesquisas voltadas para a dita "história não contada", ou seja, as singularidades históricas presentes entre os diferentes povos que habitaram o continente ao longo dos séculos. Fage constrói uma trajetória sobre a evolução da historiografia da África, enfatizando que o continente africano é tão antigo quanto o início da história escrita. Os conceitos que temos hoje sobre a "História Antiga" entrelaçam três continentes em perspectiva de estudo: Europa, Ásia e África. Mesmo com um recorte voltado à África ao norte do Saara, os historiadores do velho mundo mediterrânico e os da civilização islâmica medieval não deixaram de pautar a África enquanto parte essencial dos estudos históricos (FAGE, 1982).

No campo de estudos históricos, é crucial levar em consideração várias evidências históricas, incluindo o antigo Egito e suas relações com os povos ocidentais antigos, bem como outros eventos que datam de antes de Cristo (a.C.) até a expansão do Império Otomano no século XVI. A expedição de Napoleão Bonaparte ao Egito, no século XVIII, marcou o retorno do norte da África ao campo de estudos históricos, permitindo o avanço das pesquisas sobre povos da região. No entanto, com a evolução do imperialismo e a expansão do poder colonial europeu no continente africano durante o século XIX, um ponto de vista europeu colonialista passou a dominar os estudos históricos da porção norte-africana. Durante o movimento modernizador islâmico de 1930 e o surgimento dos movimentos nacionalistas norte-africanos, houve um forte impulso para a formação de escolas autóctones de história que produziam obras em árabe, francês e inglês, como destacado por Fage:

Os autores árabes eram mais bem informados, uma vez que em sua época a utilização do camelo pelos povos do Saara havia facilitado o estabelecimento de um comércio regular com a África ocidental e a instalação de negociantes norte-africanos nas principais cidades do Sudão ocidental. Por outro lado, o comércio com a parte ocidental do oceano Índico tinha se desenvolvido a tal ponto que um número considerável de mercadores da Arábia e do Oriente Próximo se instalara ao longo da costa oriental da África (FAGE, 1982, p. 2).

Entre os diversos escritores, segundo Fage, foi Ibn Khaldun quem propôs dissecar a história da África de uma forma experimental, levando em consideração as experiências

coletadas a partir das singularidades de determinados locais. Ainda assim, na visão de Fage, há dúvidas se podemos incluir algum desses escritores ou de seus predecessores clássicos entre os principais historiadores da África. As descrições encontradas nestas obras pairam no campo das dúvidas quando se referem aos meios de avaliar a veracidade das informações, pois cria-se dúvidas se os fatos descritos partem da observação pessoal do autor ou da coleta feita por outros escritores que o antecederam (FAGE, 1982).

Segundo Oliva, as reflexões historiográficas do século XIX até a década de 1960 tiveram grande relevância na explicação e na manutenção das representações construídas em relação aos africanos. A África acabou se tornando a região do mundo com mais longa historicidade, qualificada como o “berço da humanidade”. No entanto, a diversidade de experiências sociais e fenômenos culturais vividos naquele continente foi desconsiderada pelos preceitos oitocentistas da “ciência histórica” (OLIVA, 2003).

Os escritos historiográficos ocidentais e africanos abordam o continente africano de diferentes formas, mas carregam elementos em comum. Carlos Lopes, cientista social guineense, classifica esses escritos em três grupos com afinidades maiores: a Corrente da Inferioridade Africana, a Corrente da Superioridade Africana e uma Nova Escola de estudos africanos. Oliva ressalta que tais interpretações são herdeiras diretas de um imaginário já bastante distorcido acerca do continente africano (LOPES apud OLIVA, 2003, p. 437).

Ibn Khaldun (1332-1406), que se distinguia de seus contemporâneos por não somente ter concebido uma filosofia da história, mas também, por ter atribuído o mesmo peso e valor a todo fragmento de informação que pudesse encontrar sobre o passado, buscava alcançar a verdade a pequenos passos, utilizando da crítica e da comparação em suas pesquisas. Khaldun mesmo tendo se dedicado aos estudos voltados ao norte da África, possuindo sua filosofia e método próprio no comparativo às antigas tradições mediterrâneas e islâmicas, não deixou de se preocupar com o que ocorria no outro lado do Saara. Dando espaço a escritos a respeito dos grandes reinos antigos existentes no continente africano, com ênfase no Império do Mali (FAGE, 1982).

Embora existissem historiadores como Ibn Khaldun, os pensadores de maior ênfase na história moderna e contemporânea não faziam jus aos seus valores. Segundo os pensadores do século XIX, sendo Hegel a sua epítome, os povos africanos subsaarianos se encontravam imersos em um estado de quase absoluta imobilidade e, portanto, seriam sociedades sem história. Obenga cita Hegel no trecho abaixo para ilustrar essa visão:

Como sabemos, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que não era historiador, mas um grande filósofo, declarou em suas palestras proferidas no inverno de 1830-31 sobre a história filosófica do mundo: “A África não é parte histórica do mundo; ela não tem movimento ou desenvolvimento para exhibir...

O Egito... não pertence ao espírito Africano” (1956, p. 99; grifo meu). Essa visão da filosofia hegeliana da história tornou-se quase uma opinião comum e um paradigma acadêmico na historiografia Ocidental (OBENGA, 2004, p. 3).

Oliva destaca que os estudos históricos no século XX passam por determinados processos de divergência entre dois elementos: 'as trajetórias nacionais — entendidas como os inventários cronológicos dos principais fatos políticos dos Estados europeus, [...] e com o movimento retilíneo e natural rumo ao progresso tecnológico e civilizacional' (2003, p. 437). Nesta perspectiva histórica, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história da humanidade, tendo em vista as concepções advindas do 'Darwinismo social' e determinismo racial transparecidos nos rigores acadêmicos, os quais determinaram o acesso à história apenas pelo uso dos documentos escritos oficiais. Dessa maneira, parcelas do continente africano, principalmente das sociedades ao sul do Saara, não possuiriam história por não a registrarem por meio de códigos escritos. A predominância da tradição de forma oralizada na maior parte destas sociedades não só as impediu de 'fazer história', segundo o olhar cientificista da época, mas também as classificaria enquanto sociedades tradicionais que preservariam uma tradição estática do passado.

Nos parâmetros historiográficos das nações modernas, os escritos se sobrepuseram à oralidade, sendo assim, os documentos continham as informações pertinentes à história e cultura de diferentes povos do mundo. Nesta perspectiva, os povos sem escrita eram destituídos de cultura. A. Hampaté Bâ foi um historiador, genealogista, escritor e memorialista que se preocupou em preservar e discutir a respeito da tradição viva presente na tradição oral dentro do continente africano.

Bâ afirmou que essa visão mudou após as duas últimas guerras devido ao notável trabalho realizado por etnólogos em todo o mundo. Atualmente, diversas áreas do conhecimento usam os conhecimentos transmitidos pela tradição oral para compreender o patrimônio cultural da humanidade por meio de diferentes formas de análise. Quando olhamos para o continente africano, percebemos que parte das heranças culturais de seus povos foi documentada por observadores, principalmente europeus. A herança cultural dos povos das savanas africanas é marcada pela tradição oral na história, conforme explicado pelo autor no trecho a seguir:

Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeita a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência (BÂ, 2010, p. 169).

As questões apresentadas a respeito da tradição oral contribuíram nos avanços teóricos-metodológicos na produção historiográfica, tomando a memória como fonte e objeto do “se fazer” história. Durante sua palestra no evento TED Talk realizado em 2009, promovido pela Technology, Entertainment and Design, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie aborda a problemática da construção de estereótipos sobre pessoas e lugares e alerta sobre os perigos da “história única”. Para Adichie, “a história única cria estereótipos e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas sim que são incompletos. Eles fazem com que uma única história se sobressaia”. (ADICHIE, 2009).

Quando um observador documenta o discurso de uma sociedade como a verdadeira história, ele corre o risco de cair no que a escritora Chimamanda Adichie chama de “história única”. Essa história não apenas cria estereótipos e dados incompletos, mas também fortalece um discurso único, que pode gerar líderes, mártires, aliados e inimigos. A história única confere poder - seja ele econômico, político ou epistêmico - e, portanto, legitimidade, tornando-se a história definitiva. Devemos, portanto, analisar criticamente a necessidade de redefinir o lugar ocupado pela África nos estudos históricos, evitando generalizações, estereótipos e vitimizações. A valorização da história do continente africano começa com a aceitação das singularidades sociais, culturais e políticas e a compreensão da vastidão e complexidade desses conceitos por parte dos pesquisadores que estudam o continente (WEDDERBURN, 2005).

2. As narrativas pós-coloniais e suas implicações nas concepções a respeito do continente africano

As representações do passado e do presente do continente africano, junto com sua pluralidade cultural, social e política, persistem sendo alvos de diversas experiências externas ao continente, mesmo após as tentativas de desconstrução das características fantasiosas empregadas aos discursos eurocêntricos destacados acima. Podemos notar que, até os dias atuais, as sociedades que vivem no continente africano, entre seus vários países, possuem diversas imagens instrumentalizadas por interesses exclusivos. Dessa forma, analisamos as visões contemporâneas a partir da partilha do continente e dos processos de descolonização como uma espécie de resposta aos estereótipos criados pelas ciências modernas e as ideologias de época, como o Imperialismo. Atualmente, no entanto, emergem dentro do “mundo acadêmico”, como um substrato das lutas políticas nas sociedades, sobretudo as de cunho segregacionistas, um viés em que os denominados “afrodiaspóricos” seriam descendentes diretos dos povos do continente africano.

Com as concepções de raça cada vez mais desenvolvidas, após seu uso precipitado dentro dos ideais do darwinismo social e do determinismo racial, surgiram outros discursos em resposta ao racismo social e científico na História moderna. Entre esses discursos está o Pan-africanismo, que busca promover uma consciência comum de origem entre os negros do continente africano e os descendentes da diáspora. Para isso, o Pan-africanismo utiliza concepções de raça para combater a segregação racial e promover a unidade do continente e seus povos, baseando-se em possíveis semelhanças fenotípicas. O termo foi cunhado por Sylvester Willians, um advogado negro de Trinidad, durante a Conferência de Intelectuais Negros em 1900 e se tornou popularizado, sendo objeto de pesquisa e discussão por diversos pesquisadores e líderes africanos, bem como na Grã-Bretanha, Antilhas e EUA. Entre os defensores do movimento destacam-se grandes nomes como Blyden, Crummell, Du Bois, Aggrey e Garvey, entre outros construtores desse processo (LIMA, 2011).

Nunes destaca que a “epistemologia pan-africana é compreendida através de diversas vertentes, entre elas um dos mais importantes movimentos de intelectuais negros da década de 1950 [...]” (NUNES, 2018, p. 222). Os preceitos e objetivos por trás desses movimentos refletem em diversas lutas e reivindicações dentro e fora do continente africano, as quais buscavam o fim dos tráficos escravistas nas Américas, Ásia e Europa, a libertação dos africanos escravizados, pautas raciais, antissegregacionistas, bem como a liberdade, a igualdade das populações africanas no estrangeiro e tendo contribuído para a construção de ideais nacionalistas no continente africano. Tais ideais foram de extrema importância para a reivindicação dos direitos retirados dos povos do continente africano e seus descendentes, nas manifestações de cunho antirracista em seu tempo, assim como na atualidade.

Entretanto, é importante avaliar os meios para se alcançar determinados fins quando se trata de correntes ideológicas que servem de instrumento para reivindicações populares. O filósofo Kwame Anthony Appiah questiona, em seu livro “Na Casa de Meu Pai”, se seria possível criar uma única identidade para sociedades variadas apenas com base na semelhança racial, possivelmente originária do continente africano, como combustível de um movimento ideológico, político e social. Appiah alerta que o racionalismo pode ser prejudicial aos próprios povos do continente africano, pois os povos da África têm muito menos em comum culturalmente do que se supõe (APPIAH, 1997).

A construção de uma narrativa, na qual seu fim se baseia no combate ao racismo científico, histórico e social, com pressupostos racialistas em sua base, acabam por acentuar especulações estereotipadas sobre o continente africano em nível internacional, na construção de uma identidade única em contraponto às identidades complexas e múltiplas presentes em

diferentes localidades do continente africano. Lima complementa acrescentando na discussão a respeito dos impactos de tais epistemologias na atualidade, no trecho abaixo:

Nesse sentido, o pan-africanismo pode ser apresentado como questão para entender parte dos movimentos negros da atualidade, além de ser fundamental para perceber sua persistência em diversas obras recentemente publicadas, que ainda apresentam o continente africano como uma realidade una, homogênea e dotada de um único ponto de vista, religião, costume e práticas (LIMA, 2011, p.1).

Os reflexos desses movimentos políticos e sociais não se limitam às discussões acadêmicas ou às reivindicações populares. Eles também são aplicados na educação básica através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na disciplina de História. No entanto, a compreensão e análise desses discursos depende do ponto de vista do observador, seja ele um leitor de um livro ou um ouvinte de uma aula. A metodologia utilizada pelos professores e as opiniões dos alunos que compartilham esse conhecimento também influencia na interpretação dos conteúdos previstos pela BNCC. Portanto, não há teoria boa ou ruim - depende da análise de cada indivíduo. Para conscientizar e produzir indivíduos críticos e historicamente conscientes, é importante adotar uma educação libertadora, mas infelizmente isso nem sempre é aplicado na prática (FREIRE, 2011).

De acordo com Ferreira, com a promulgação da Lei 10.639 houve um boom nos “estudos africanos” no Brasil, desprendendo-se das análises mais detidas sobre o tráfico de escravos e partindo para temas mais ligados a antropologia e a sociologia do continente africano (FERREIRA, 2010). Dessa forma, no Brasil, segundo Zamparoni, há duas formas de se representar o Brasil: a “hegeliana” e a “Mama África”. Valdemir Zamparoni discorreu sobre a representação “hegeliana” da África no Brasil. Contudo, apontou para o problema na academia: “Essa prática ilusionista não é apanágio da dita “história tradicional” ou conservadora. Marxistas ou não, ortodoxos ou adeptos da “história nova” todos parecem ser modernos adeptos de Hegel” (ZAMPARONI, 1995, p. 106). Desse modo, essa ilustração do continente africano não se restringia apenas às pessoas fora da comunidade acadêmica, mas estava arraigada nas visões dos pesquisadores mais experientes e dos iniciantes desde os primeiros escritos de Nina Rodrigues, passando por Artur Ramos e Gilberto Freyre, e desembocando em alguns autores das décadas de 1940/50, que começaram a problematizar a questão (ZAMPARONI, 1995, p. 109-116).

Em outro texto, Zamparoni critica a visão construída pela “Mama África”: Os africanos e a África que se busca sob esta perspectiva é aquela colocada num freezer, onde a cultura se inscreve num tempo mítico, que se repete, onde não há criação, nem história. Essa imagem mitificada da África tem dado lugar a usos e abusos. Nessa mesma ótica, é comum a criação de uma imagem estereotipada do “africano”, bem como de uma cultura “africana” homogênea que

supostamente representaria todo o continente. No entanto, é questionável se a busca por inspiração na história, sem levar em consideração o contexto histórico, pode realmente contribuir de forma significativa para a construção de uma consciência política e social antirracista. (ZAMPARONI, 2007, p. 48). Lima também comenta de forma crítica as formas de representações do continente africano nas quais o reduzem às generalizações e estereótipos, na intenção de promover unidade através de princípios racialistas. No trecho abaixo, Lima comenta diretamente sobre o pan-africanismo e seus reflexos na atualidade.

[...] o pan-africanismo inventa uma África para os africanos e propicia a idéia de que este continente é sinônimo de negro, formada só por um povo, os africanos, além de dispor dos negros da diáspora como parte deste continente, daí, o fato de terem sido os pan-africanistas um dos responsáveis pelos movimentos de “retorno” dos negros recém emancipados, ou já livres e vivendo há algumas gerações nas Américas para o continente africano. Pode-se afirmar com isso, que os pan-africanistas viam nos negros da diáspora uma condição de igualdade racial em relação aos negros do continente africano, e por isso incentivavam o retorno “para sua casa”, a África (LIMA, 2011, p.1-2).

Assim, tanto a “hegeliana”, quanto a “Mama África” são representações em que os atores traçam estereótipos de acordo com seus desejos e vontades. Neste caso, a África pode aparecer como a-histórica (hegeliana), mas também como um paraíso atacado pela Europa e, portanto, cuja pobreza foi causada. Em ambos os casos, duas Áfricas são criadas: uma que apenas complementa a história das grandes nações e outra que busca justiça aos feitos imperialistas e igualdade social, porém, a especulação de unidade racial em prol de uma causa, reduz povos, culturas, tradições, entre outros aspectos singulares de cada sociedade, a uma história única. Como colocado por Lima, “o pan-africanismo propiciou a existência dessa África indistinta” (LIMA, 2011, p. 3).

Lima se refere à assimilação entre África e Brasil proporcionada por estes ideais. A indistinção entre ambos é alimentada pela ideia de uma ancestralidade única e contínua, que tem grande importância na diáspora, especialmente no Brasil. Segundo o autor, esses reflexos também se expressam no texto da Lei 10639/2003, a qual “[...] também sofre as influências desta indistinção entre o que é da África e o Brasil, deixando implícito em partes de seu texto a idéia de que há descendência direta entre os negros e negras deste país com os africanos” (LIMA, 2011, p. 3).

3. As representações do continente africano e suas perspectivas no ensino de História no Brasil

Considerando o contexto histórico do Brasil, percebemos que os longos séculos de escravidão, o tráfico transatlântico e a miscigenação que ocorreram nos períodos colonial e imperial tiveram um impacto significativo no conceito de raça do século XIX (REZENDE, 2022). Esses fatores contribuíram para o surgimento de novas categorias raciais, como caboclo, mameluco, mulato, pardo, cabra, crioulo, preto e outras, que persistem até os dias de hoje. A influência africana na cultura brasileira é evidente, como podemos ver em nossas crenças, culinárias e formas de sociabilidade. Porém, mesmo assim, ainda sabemos pouco sobre o continente africano e suas contribuições para a nossa cultura. Embora haja muitas pesquisas realizadas sobre a África por brasileiros (FERREIRA, 2010; OLIVA, 2003, 2006; LIMA, 2019; e outros), incluindo estudos de diferentes regiões e temas, essa informação ainda não está amplamente disponível fora do meio acadêmico. Como resultado, é justo questionar quantas pessoas tiveram ou têm acesso à história da África e quais são as oportunidades para aprendê-la. Ainda há muito a ser feito para tornar a educação sobre a África mais acessível e amplamente divulgada em todo o país. Contudo, fora da academia das universidades brasileiras, como a maior parte da população tem ou já teve acesso à História da África?

Segundo Oliva, desde a criação da primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro II, até o final dos anos 1970, as diferentes perspectivas sobre o ensino da disciplina de História foram limitadas pelo modelo positivista hegemônico em uso. Desde os anos 1990, outras perspectivas teóricas, como o marxismo e a História Nova, passaram a repensar a abordagem da História em sala de aula. Neste mesmo ano, novas mudanças viriam a partir da aprovação do PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a introdução da pluralidade cultural como temática da educação básica brasileira (OLIVA, 2003).

A inserção dos conteúdos alusivos às questões africanas no cotidiano escolar representou um importante avanço no cenário educacional do país, abrindo espaço para novas perspectivas, porém, não se tratou de um processo fácil em nível de críticas sociais baseadas em senso comum. Os estigmas deixados pela historiografia moderna na história do continente africano inventam e reinventam diversas correntes de pensamento pelo mundo, principalmente quando voltados às chamadas populações descendentes da diáspora africana. Appiah se propôs a discutir sobre cultura, raça e identidade em suas obras, demonstrando como determinadas correntes de pensamento interferem na percepção do continente africano não só externamente, mas também internamente, passando pelos percalços de diferentes identidades se chocarem com uma identidade africana, criada e desenvolvida fora do continente.

A regulamentação do ensino da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, no Brasil, veio com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo este

conteúdo no currículo oficial da Rede de Ensino. Inicialmente, em 1996, a inclusão de conteúdos voltou-se a temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira. Entretanto, somente em 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, foram incluídos conteúdos obrigatórios mais abrangentes e pertinentes a essa discussão na rede de ensino brasileira. Com essa alteração, o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional passaram a fazer parte do conteúdo programático dessa especificação, valorizando a contribuição dos negros em aspectos sociais, políticos e econômicos na composição da nação brasileira.

Mesmo representando um grande avanço na educação brasileira, esta série de leis e regulamentações emitidas pelo governo, enquanto parâmetro educacional para o ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira, sofreram e ainda sofrem muitas restrições sociais em relação a sua aplicação. Quando perguntada sobre a efetividade da lei na mudança do pensamento brasileiro a respeito da exclusão da História Africana, enquanto consequência do racismo brasileiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004, que regulamenta a lei 10.639/2003, responde que os objetivos destas leis entendem o propósito de corrigir distorções, garantindo direitos devidos a todos os cidadãos. Em uma entrevista para a Assessoria de Comunicação da Fundação Cultural Palmares, Petronilha afirma que:

É bom lembrar que até a promulgação da Lei 10639/2003, em todos os níveis de educação se ensinava e divulgava unicamente a história dos eurodescendentes, a ponto de se ignorar a presença dos povos indígenas nas terras de Pindorama, quando da chegada dos portugueses. O desejo da nação de reconhecer unicamente sua raiz européia levou a repetição de que o Brasil foi descoberto pelos portugueses. Ainda há livros e professores repetindo esta versão. Sem dúvidas, se deparar com povos cujos jeitos de ser e viver diferiam dos seus, deve ter sido uma incomensurável descoberta para os portugueses. Também deparar-se com a natureza dos trópicos – vegetação, clima, mananciais – tão diversa da européia deve ter sido de muito impacto. Entretanto, não é mais possível ignorar que naqueles territórios viviam pessoas em sociedades que desenvolviam culturas (SOUZA, 2012).

Segundo Oliva, as concepções que os brasileiros utilizam para tratar a África de forma preconceituosa são reflexos consequentes das informações que recebemos pelos meios midiáticos. Tais reflexos podem influenciar e formar as visões que incorporamos sobre o continente africano, seus povos e suas culturas. Tais concepções, para o autor, demonstram que:

[...] nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e

preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro (OLIVA, 2003, p. 431).

Conforme apontado por Oliva, a disseminação de imagens estereotipadas acerca da história e cultura afro-brasileiras pode ser compreendida como uma consequência do colonialismo, neocolonialismo e, mais recentemente, da hegemonia euro-estadunidense na era da globalização. Tais estereótipos, presentes no senso comum em geral e também na educação escolar e acadêmica, reproduzem distorções acerca da África e suas civilizações. Infelizmente, segundo Oliva, esses preconceitos ainda persistem nas discussões sobre o continente africano em sala de aula. A atribuição de características negativas ao continente acaba por associá-lo recorrentemente à violência, pobreza e selvageria. Quando há uma tentativa de valorização da África, as abordagens muitas vezes se restringem a festividades, rituais realizados por comunidades tradicionais e mitos que descrevem o continente como um lugar ancestral e congelado no tempo das primeiras civilizações (OLIVA apud COSTA, 2012).

O maior questionamento feito por Oliva a respeito da Lei 10.639/2003 seria “Como ensinar o que não se conhece?” Na obra na qual o autor elabora e discute tal questionamento, escrita em 2003, mesmo ano de aprovação da Lei, o autor fala sobre os estereótipos presentes no imaginário dos brasileiros acerca da África e dos africanos, e seus impactos na educação escolar. O autor enfatiza, do mesmo modo, que pouco conhecemos sobre a África e que devemos voltar nossos olhares de forma crítica, levando em consideração sua relevância incontestável como palco das ações humanas para a História. A desconstrução desse olhar estigmatizado é fundamental para o rompimento das barreiras criadas pelos estereótipos: “E nesse sentido é impossível ignorar a democracia racial, elemento dos mais importantes à formação da visão de mundo dos/as brasileiros/as, bem como à sua contestação” (COSTA, 2012, p. 220).

É inegável a importância de aprofundar as discussões sobre os conteúdos previstos na Lei 10.639/03, acompanhado da educação das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, a inserção do negro como sujeito histórico se configura como um ponto crucial, visto que “[...] serve como um ponto de partida e de chegada, como uma justificativa e como um modo de enfatizar o trabalho com a temática étnico-racial”, destacando que “o negro é sujeito ativo de sua própria história” (WESCHENFELDER, 2014, p.11). Essa concepção é reforçada por Amâncio, Gomes e Jorge, conforme citado abaixo:

o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade –, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implantação dessa lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da

qualidade das relações étnico-raciais no Brasil (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p.119).

A Lei 10.639/03, ao alterar a Lei 9.394/96, proporcionou maior abertura em relação aos conteúdos a serem abordados no ensino da cultura afro-brasileira e africana. É perceptível que se deve ter uma atenção diferenciada por parte dos docentes na distinção destes conteúdos. Neste caso, podemos notar que existem diversas formas e alternativas de se trabalhar com valores perpassados na História da cultura africana diaspórica, com base na identificação da cultura negra produzida no Brasil por africanos e seus descendentes, correlacionando sua ancestralidade e sua influência nas formas de vida dos afro-brasileiros enraizados em nosso cotidiano. Essa é uma das preocupações levantadas por Marina de Mello e Souza em relação à Lei 10.639/03. Em sua pesquisa de campo, citando a tese de Raquel Bakke, os autores afirmam que os professores e programas de cursos tendem a escolher a esfera religiosa para abordar a cultura afro-brasileira (SOUZA, 2012, p. 21). Isso pode indicar que o ensino de temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira está intimamente ligado a uma posição política de resistência entre católicos, protestantes e outras religiões. Essa discussão ainda carrega estereótipos sobre a África e influências religiosas no Brasil em seus ensinamentos, o que pode gerar temor pelo desconhecido. Além disso, os estigmas culturais sobre o continente africano e as discriminações religiosas e raciais podem fortalecer as barreiras e os empecilhos para a execução das recomendações da lei.

De acordo com Souza, a solução para superar as dificuldades presentes no ensino da História e Cultura Afro-brasileira seria mudar o foco principal, que atualmente está na esfera religiosa, e buscar “introduzir conhecimentos que permitam a construção de uma relação respeitosa com a alteridade representada pela cultura afro-brasileira” (SOUZA, 2012, p. 21). Como já mencionado, as influências culturais deixadas pelos vários povos africanos no Brasil são extremamente relevantes para a História do país e o reconhecimento das diversas assimilações culturais da África no Brasil amplia o campo do ensino em relação a essa temática. O ensino sobre o continente africano é abordado por Oliva, que apresenta várias evidências sobre o ensino da História da África nos bancos de dados. No entanto, esse conteúdo é muitas vezes abordado de forma minimalista e vinculado a outros temas. No caso apresentado pelo autor, através de uma pesquisa feita por Hebe Maria Mattos, em livro didático de volume analisado, voltado para a 6ª série do Ensino Fundamental, o qual utiliza uma proposta de abordagem temática da História, os autores analisam estas temáticas com foco em África. No capítulo voltado à Expansão Marítima Europeia dos séculos XV e XVI, o continente africano é destacado apenas como uma sucessão de pontos geográficos a serem ultrapassados. Na unidade seguinte, voltada ao desencontro entre culturas, há um estranhamento por parte dos pesquisadores por não

encontrar relatos dos diversos povos africanos nos embates culturais presentes nesse período. Já a terceira unidade deste livro tratará da construção da sociedade colonial, nesse momento a África se destaca apenas como fonte provedora de força de trabalho, sem uma apresentação da história anterior à escravidão decorrente da presença europeia no continente (MATTOS, 2009).

Neste contexto, é notável que tanto os conteúdos voltados à História da África quanto à História e Cultura Afro-Brasileira trazem consigo uma série de estereótipos que se apresentam como empecilhos na prática docente durante a elaboração e aplicação dos conteúdos, os quais carregam deformações presentes desde a promulgação da Lei. Em uma entrevista concedida à Assessoria de Comunicação da Fundação Cultural Palmares, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva levanta uma pergunta de grande relevância, apresentada no trecho abaixo:

É possível afirmar que ao omitir conteúdos referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira, a escola contribui para o fortalecimento de estereótipos e até para a construção de uma ideologia de dominação étnico-racial, resultando no racismo? (SOUZA, 2012).

Para responder tal questão, Petronilha afirma que parte das discussões que rodeiam os conteúdos referentes aos estudos do continente africano e de seus descendentes estão relacionados às questões de cunho racial. Deste modo, se articulam enquanto estratégias políticas e sociais para manter os negros brasileiros à margem dos direitos devidos a todos os cidadãos. Logo, enquanto estes tais conteúdos forem tratados através de uma visão racista, estarão sujeitos as atitudes e posturas racistas e desigualdades entre negros e não-negros presentes na sociedade brasileira. Segundo a relatora, a partir desses embates surge a necessidade de se estabelecer uma política pública com o intuito de corrigir disparidades, começando por garantir a todos os brasileiros, igual direito à sua história e à cultura. E complementa que:

Não se trata apenas de oferecer conteúdos “referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira”. O Parecer CNE/CP3/2004 esclarece com precisão que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade (SOUZA, 2012).

As questões apresentadas pela redatora são de extrema relevância para complementação do debate sobre a Lei 10.639/2003, a mesma afirma que a sociedade tem o direito de conhecer sua história, de uma forma pluralizada, para que assim, valorizem a diversidade cultural em diferentes áreas da educação, fator que amplia as discussões dentro do ensino de História. A julgar pelo texto da Lei 10.639/2003, as relações entre Ensino de História da África e o

racialismo, há uma complexa construção discursiva que associa de forma visceral as relações ditas raciais em nosso país e o ensino de história da África. Como afirma Lima, é possível estabelecer a separação entre um e outro, sendo fundamental para propiciar um olhar mais positivo sobre o continente africano, pois:

A desracialização do mesmo passa, obrigatoriamente, pelo entendimento da extrema diversidade e pluralidade existente em termos de práticas, costumes, ideias, concepções e tipos físicos. Não há nada mais plural do que o continente africano! Sem contar que sua compreensão passa ao largo da ideia de achar que todos os povos que lá estão se apresentam ou se classificam como “negros”. Esta categoria, ao que me parece, não é endógena dos povos africanos (LIMA, 2019, p. 61).

Levando em conta que a intenção inicial da Lei 10.639/03 seria fugir da “velha história”, focada em padrões eurocêntricos, restrita a determinados continentes, povos e culturas, a valorização das tradições culturais dos povos do continente africano e dos afro-brasileiros pode ocorrer de forma natural, fazendo com que os discentes percebam as mesmas e consigam diferenciá-las a qualquer contato com as temáticas e/ou em seu cotidiano escolar. Segundo Lima, para que isso aconteça “[...] é preciso começar desde já a mostrar que no campo da cultura e da História, as essencializações se constituem em prejuízos, entorpecendo o conhecimento e o processo histórico” (LIMA, 2011, p. 11). Lima se refere às estereotípias presentes nas abordagens sobre tais temáticas, assim como as discriminações e discussões de cunho racial. Deve-se deixar claro que não se trata apenas, por força da lei 10.639/03, que exista o reconhecimento dessas culturas, e as mesmas não se limitam a inserir a herança africana no Brasil e os conteúdos referentes a África de uma forma exótica e simplista de sua apresentação no conteúdo disciplinar. Como destacado por Luciano Costa:

[...] superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos (COSTA, 2010, p. 46).

A discussão de cunho racial apresentada por Luciano Costa é inevitável de ser desenvolvida quando nos referimos aos conteúdos discutidos, nesse sentido, é impossível ignorar a democracia racial, enquanto elemento importante na formação da visão de mundo do povo brasileiro, bem como à sua contestação. Porém, essencializar a História e a Cultura dos diversos povos do continente africano e dos descendentes da diáspora no Brasil, dito afro-brasileiros, a partir do pressuposto racial é persistir no apagamento histórico da multiplicidade cultural e étnica presente nestes continentes. Segundo Lima, o próprio conceito de diáspora, colocando-se no

Brasil como “afro-brasileiro”, não é suficiente para definir a multiplicidade de práticas, costumes e manifestações culturais que possuem heranças diversas, genericamente colocá-los enquanto história e cultura do povo negro promove uma relação essencializada entre a história da África e da cultura negra brasileira. Mesmo que tais debates tenham vindo à tona, como consequência das lutas e manifestações realizadas pelos movimentos negros com a intenção de promover a valorização e reconhecimento de tais culturas, não podemos deixar que apenas o critério racial venha a definir a infinidade de tradições, povos e culturas que abrangem o continente africano e o Brasil (LIMA, 2011).

É inegável também que diversas formas de preconceito advindas do senso comum venham a ser apontadas dentro destes debates. Contudo, a desmistificação destes estereótipos e estigmas acerca dos negros no Brasil podem ser combatidos quando abordamos tais conteúdos de forma pluralizada, demonstrando que não é por meio das generalizações que se alteram os indícios racistas nos bancos de dados escolares. Na prática pedagógica, a apresentação do continente africano e do Brasil de forma múltipla, ricas em tradições e diferentes heranças culturais, pode vir a aguçar o imaginário de cada discente, fazendo com que o mesmo não continue a perpetuar estereótipos, e também reconheça a quais povos pertencem as heranças culturais que ainda permanecem em nossa sociedade na atualidade.

A historiadora Ana Monteiro ressalta que dentro do ofício do historiador, enquanto professor da disciplina de História, determinados conhecimentos históricos são produzidos no processo de ensinar e aprender nas salas de aula, tais conhecimentos se interligam no processo de ensino e aprendizagem, oriundos de diversas fontes, formações e vivências. Dessa forma, o campo dos estudos que abordam tais temáticas oferecem múltiplas possibilidades de abordagem, assim como outras ainda a serem exploradas, enquanto licenciando(a) conteúdos voltados a História da África e História e Cultura Afro-brasileira são apresentadas aos discentes ao longo da graduação, no ofício do(a) historiador(a) estes saberes mobilizarão sua prática pedagógica, para além destes, a formação continuada pode vir a ofertar uma ampliação nos campos das reflexões e debates sobre tais temáticas, de forma atualizada, a serem desenvolvidas com os discentes (MONTEIRO *apud* ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018).

Considerações finais

Como já citado, podemos notar a complexidade de análises críticas, que se desenvolvem enquanto teorias, quando tratamos a respeito da História e cultura do continente africano e dos Afro-brasileiros. É inegável o fato de a sociedade brasileira possuir heranças culturais deixadas pelos povos advindos do continente africano. Contudo, a obrigatoriedade estabelecida por força

da lei 10.639/03 tem a intenção de reverter o apagamento histórico destas culturas e estabelecer parâmetros para tornar obrigatório o reconhecimento das mesmas aos discentes de todo o Brasil.

A pluralidade, a visibilidade cultural e étnica prevista pelos parâmetros da Lei podem ser interpretados e oferecidos aos currículos escolares nas diferentes vertentes que se encontram ao longo do texto, sendo assim, parte do docente o manejo das metodologias a serem aplicadas a fim que os discentes entendam o valor e a importância destas tradições na história do nosso país, assim como na história dos demais países.

Além disso, é importante destacar que a implementação da lei 10.639/03 não se trata apenas de incluir conteúdos sobre a História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, mas também de promover uma mudança na forma como esses conteúdos são abordados. É necessário superar estereótipos e preconceitos que ainda permeiam a sociedade em relação às culturas africanas e afro-brasileiras, e estimular uma reflexão crítica sobre as relações de poder e hierarquias presentes na construção da história do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 203p.

AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

APPIAH, Kwame. **Na casa de meu pai. A África na Filosofia da Cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAÚJO, F. M. L.; OLIVEIRA, S. M. S. Ensino de História da África e Saberes Docentes: problemáticas e desafios no chão da sala de aula. **Educação em Foco**, v. 21, p. 203-219, 2018.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, Volume I: Metodologia e pré-história da África.** 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. **Revista História Hoje: Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.** vol. 1, nº 01, 2012.

COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais.** Maringá: Eduem, 2010.

FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África; Metodologia e pré-história da África.** São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, Vol. 1, p.1-22, 1982.

FAUSTINO, R. C.; GASPARIN, J. L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum (UEM)**, Maringá, v. 23, n.1, p. 137-148, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Ensino de História, África e Brasil: entre conceitos e estereótipos. **Revista TEL**. Irati, v. 10, n.1, p. 41-69, jan. /jun. 2019.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? O Pan-Africanismo e suas ressonâncias no Brasil contemporâneo. **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**. São Paulo, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In WIREDU, Kwasi. **A companion to African Philosophy**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

OLIVA, A. R. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. Impresso)**, v. 28, jan/ dez, p. 187-219, 2006.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n.3, 2003.

REZENDE, Rodrigo Castro. Qualidades na historiografia: notas sobre as hierarquias das qualidades usadas para designar os chefes praticantes das atividades manuais e mecânicas nos Mapas Populacionais de Minas Gerais, 1831-1832. **História Unisinos**. 26 (1), p. 39-53, 2022.

SANTOS, Lucival Fraga dos. “Que África se inscreve e se ensina no Brasil?” Niterói: **Revista Cantareira**, Ed. 25, p. 134 – 144, 2016.

SOUZA, D. A **Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Palmares: Fundação Cultural, 2012. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=17211>>. Acesso em: 30 out 2022.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história de África. **Revista História Hoje, Brasil**, v. 1, n.1, p.17-28, 2012.

WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. In: **SECADI/MEC. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

WESCHENFELDER, V. I.. O negro como sujeito de sua própria história: reflexões sobre o ensino de História contemporâneo. In: **XII Encontro Estadual de História**, 2014, São Leopoldo - RS. Anais do XII Encontro Estadual de História. São Leopoldo/RS: Oikos, p. 1-16, 2014.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro, **Cienc. Cult**. v.59, n.2, p.46-49, 2007.

ZAMPARONI, Valdemir. Os africanos no Brasil: veredas. **Rev. Educação Pública**. v. 4, n.5, p.105-124, 1995.

DOCUMENTOS E OUTRAS FONTES

BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 30 out 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 30 out 2022.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história** . TED TALK: 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acesso em 30 out 2022.

Recebido em: 19/05/2022
Aprovado em: 30/08/2022