

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Guerra, Marcia

História da África: uma disciplina em construção

Pedagogía y Saberes, núm. 34, enero-junio, 2011, pp. 23-31

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064881002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

História da África: uma disciplina em construção

Historia de África: una disciplina
en construcción

History of Africa: a field
in construction

Marcia Guerra*

* Licenciada en Historia de la Universidade Federal Fluminense/UFF, Magister en Historia de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ y Doctoranda en Historia de la Educación – PUCSP. Actualmente se desempeña como profesora del Instituto Federal do Rio de Janeiro/IFRJ e da PUC/Rio.
Correo electrónico: lugardememoria@gmail.com

Este artigo é resultado parcial das pesquisas que venho desenvolvendo para meu doutoramento sob a orientação da professora Circe Bittencourt. Na tese, também intitulada História da África: uma disciplina em construção, acompanho o processo de consolidação da disciplina História da África nas universidades públicas brasileiras ao longo dos últimos cinquenta anos.

Resumen

En este artículo se presenta una revisión del proceso de aplicación de la Ley 10639/03, que establece la inclusión obligatoria de los contenidos de Historia y Cultura de África y del Brasil africano en el sistema escolar brasileño. Se evaluó la relación entre la aplicación de la ley en la Educación Básica y el establecimiento de una disciplina académica específica —la Historia de África— en los cursos de grados en Historia en el Estado de Río de Janeiro. También presentan un perfil de la disciplina hoy en día sobre la base de los actuales Programas de estudios presentados por los profesores.

Palabras clave

Historia de África, enseñanza de la historia, diversidad, educación, Ley 10639/03.

Abstract

This article presents a checking of the process of application of law 10639/03, which establishes the obligatory inclusion of the subjects: African History and Culture, and African Brazil at the Brazilian school system. The relation between the application of the law in Basic Education and the establishment of a specific academic field -The History of Africa- in history classes in Rio de Janeiro was evaluated. A profile of this field is pointed over the base of the current study programs presented by the teachers.

Key words

History of Africa, teaching of history, diversity, education, Law 10639/03.

Resumo

Neste artigo apresentamos um balanço do processo de implantação da lei 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos de História e Cultura da África e do Brasil africano no sistema escolar brasileiro. Avaliamos a relação entre o cumprimento da lei na Educação Básica e a constituição de uma disciplina acadêmica específica de História da África nos cursos superiores de graduação em História no Estado do Rio de Janeiro. Apresentamos, ainda, um perfil da disciplina hoje com base nos programas de curso apresentados pelos professores.

Palabras clave

História da África, ensino de história, diversidade, educação, Lei 10639/03.

Fecha de recepción: 12 de abril de 2011

Fecha de aprobación: 8 de junio de 2011

Pedagogía y Saberes No. 34
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2011, pp. 23 - 31

No entanto, no mundo do poder, aquilo que se lança pela porta entra de qualquer modo pela janela.

Aníbal Quijano

Pereço perdão aos leitores mais afeitos à impessoalidade dos textos acadêmicos por começar este artigo contando uma pequena passagem da minha vida¹. Quando adolescente sonhava em ir morar no exterior – França, Egito e Angola disputavam minha preferência. Ao ingressar na faculdade de História, o sonho de viver novas realidades e conhecer outros costumes foi parcialmente contemplado por meio das leituras e do desafio de construir uma nova sociedade após mais de duas décadas de governos autoritários no Brasil. Com sofreguidão, buscávamos conhecer experiências de outros povos que como nós tinham vivido a opressão e Tateavam a liberdade. No curso de História, jovens como eu voltavam os olhos para as “Revoluções” que haviam mudado o curso da história mundial e deslocado o poder das forças tradicionais.

Batalhávamos por alterações nos currículos dos cursos de graduação que viessem a atender nossas aspirações: inclusão de novos atores sociais, novas temáticas e ruptura com a perspectiva etnocêntrica, marcadamente francesa, que modelava a História ensinada nas Universidades e no ensino básico. Nessa busca pelas margens e zonas silenciosas, nas palavras de Michel de Certeau (1982), fizemos palestras, seminários e encontros nacionais em um movimento que envolveu milhares de estudantes. Na UFF, universidade em que me formei, chegamos mesmo a fazer paralisações pela alteração da grade curricular. Obtivemos vitórias significativas, mas nunca chegamos, entretanto, a incluir um curso de História da África entre as disciplinas oferecidas. Nem mesmo seminários eventuais.

Hoje, contudo, um jovem que esteja fazendo seu curso de História em qualquer das cinco universidades públicas que oferecem esta habilitação, assim como nas principais instituições privadas da cidade do Rio de Janeiro², onde moro e me formei, com toda a certeza irá ter acesso a conteúdos de História africana ministrados por um professor especialista (que, muito provavelmente, terá ingressado na instituição através de um concurso específico), cujas aulas estarão inse-

ridas na grade de horário semestral do curso e cuja avaliação seguirá o padrão das demais disciplinas³.

Mudou o mundo? Mudaram os profissionais de História? Como entender esta transformação? Este artigo pretende responder estas e contribuir para que venhamos a formular algumas outras questões sobre o tema.

Ao observarmos o momento em que a disciplina História da África passa a estar presente no currículo das graduações em História somos levados, imediatamente, a vincular este processo ao movimento mais amplo pelo qual o Estado brasileiro, pressionado por segmentos organizados da sociedade, passa a valorizar positivamente sua diversidade cultural e étnica, empreendendo políticas públicas neste sentido (Todorov, 2010). Tarefa de magnitude secular, a exemplo da que também se impuseram a Colômbia e, mais recentemente, diversos outros países latino-americanos e que vem se desenvolvendo em variadas frentes⁴.

Tal giro, que deixou para trás uma representação de “unidade nacional” muito cara à construção e consolidação do Estado-Nação, pode ter seu início localizado por volta de 1980, quando

o discurso e a ação dos direitos civis, do multiculturalismo, do direito à diferença e a prática econômica neoliberal não apenas tiraram da cena política e ideológica as nacionalidades, mas também mostraram que estas permaneceram como referenciais importantes apenas em países e regiões que não têm muito peso em termos dos poderes econômicos e políticos mundiais ou naqueles em que a questão da nacionalidade aparece travejada pela religião (Chauí, 2000, pp. 28-29).

Ao deslocamento político e intelectual, todavia, não correspondeu uma imediata desconstrução da representação homogênea que os brasileiros possuíam/possuem do país e de si próprios. Ao longo de décadas havia-se acreditado sermos um povo formado pela mistura de três raças: índios corajosos, negros viris e bravos portugueses. Tal mistura, para além de ter originado o samba e a ginga que os tornam reconhecidos em todo o mundo, também nos

1 Um provável sinal de que o já vivido começa a pesar mais na balança do que o ainda por viver.

2 No Estado do Rio de Janeiro encontramos cinco universidades públicas que oferecem cursos de História – Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

3 Por disciplina estamos considerando, neste artigo, um domínio específico do saber acadêmico que a Instituição universitária está encarregada fazer chegar aos alunos. As disciplinas possuem duração fixada, professor responsável, horário estabelecido na grade do curso, mecanismos específicos de avaliação. Seus conteúdos programáticos são atribuição exclusiva do professor regente que deverá, entretanto, tê-los escolhidos de acordo com a ementa fixada no projeto pedagógico do curso aprovado pelo Conselho da Universidade.

4 Este tema foi explorado por mim em artigo apresentado no Seminário Internacional África em la Escuela, promovido pela Cátedra de Estudos Afrocolombianos. Bogotá, 2010.

havia legado o desconhecimento de qualquer tipo de preconceito. Estas características definiriam, em largas pinceladas, o que grande parte dos brasileiros pensam/pensavam ser a sua identidade nacional, fonte legitimadora da resistência a toda e qualquer tentativa de divisão da Nação⁵, onde muitas vezes são incluídas as iniciativas que buscavam revelar a existência de preconceito e de tratamento desigual dispensado aos negros pela sociedade e pelo Estado.

Entretanto, após anos em que parecia haver consenso em torno da idéia de no Brasil existir uma cultura que tornava possível a existência de um mundo sem raças ou diferenças étnicas, a condição de “mito” da *democracia racial* brasileira passa a ser publicamente debatida. A efervescência democrática que acompanha o fim dos governos militares amplia a ressonância dos Movimentos Sociais, possibilitando a presença de seus militantes os partidos políticos, junto aos diferentes níveis de governo, nas universidades e nas empresas de comunicação. Em 20 de novembro de 1995, após 30 mil ativistas negros terem tomado a Praça dos Três Poderes, em Brasília, e sido recebidos pelo Presidente da República, o governo brasileiro reconheceu oficialmente a existência da discriminação racial e do racismo, com a implantação do Grupo de Trabalho Interministerial - GTI -, cuja finalidade era estimular e formular políticas de valorização da população negra.⁶ Seguiu-se a este reconhecimento a determinação em fazer uso dos mecanismos políticos, jurídicos e institucionais existentes para por em prática estratégias de redução das desigualdades raciais e de combate ao racismo em todas as esferas da sociedade brasileira.

No que concerne à Educação – alçada à condição de principal frente de batalha institucional, podemos agrupar as medidas cogitadas em torno de dois eixos principais e não excludentes: a adoção de estratégias que viessem a ampliar o ingresso de jovens negras e

negros nos cursos de maior qualificação e a promoção de alterações nas diretrizes curriculares escolares, consideradas importantes mecanismos reprodutores de preconceitos e desigualdades raciais, visando a inclusão de conteúdos e procedimentos para a valorização do papel desempenhado pelos afrodescendentes na cultura e na história da sociedade brasileira⁷.

A comemoração dos “Quinhentos Anos de Chegada dos Portugueses à América (2000) e a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, na qual o Brasil reconheceu internacionalmente a existência de discriminação contra negros, potencializam a discussão, chegando mesmo a torná-lo tema do debate para as eleições presidenciais de 2002”⁸.

Assim é que em janeiro de 2003, apenas alguns dias após a sua posse na presidência da República, Luis Inácio Lula da Silva, cumprindo um compromisso assumido durante a campanha, sanciona um projeto de lei alterando a LDB que tramitava no Congresso desde 1999.⁹ A nova lei, que recebeu o

5 Homi Bhabha nos indica que a conformação da “comunidade imaginada” que constitui uma nação, pressupõe um contínuo movimento entre dois campos de narrativas discursivas capazes de dar corpo, de modelar um desígnio comum que vincula um povo, uma cultura e um território. Uma ação narrativa que reafirma origem e laços comuns a unir ‘compatriotas’ e a reinterpretar este discurso que é feita pelo próprio povo, objeto da estratégia pedagógica dos discursos ‘oficiais’. Desde o final da década de 1970, podemos perceber indicadores que se contrapõem à visão de ‘brasilidade’ monocultural em sua mestiçagem, identidade mestiça não étnica, capaz de assimilar todas as outras representações étnicas e que desqualifica nos discursos públicos a idéia de raça, ainda que a tome como base na hierarquização social, nunca é demais ressaltar. Brasilidade que pressupunha, ainda, a inexistência de obstáculos jurídicos ou institucionais a ascensão social de todos os cidadãos.

6 Ver decreto de 20 de novembro de 1995. Disponível em http://www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/DECRETO_DE_20_DE_NOVEMBRO_DE_1995.pdf Acesso em 13/04/2011

7 Políticas que incentivam as famílias a manterem seus filhos na escola através do pagamento de benefícios pecuniários, como o Programa Bolsa – Escola (iniciado em âmbito federal no ano de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso) e o Bolsa – Família (criado em 2003, pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva, incorporando o Bolsa – Escola, o Auxílio Gás e o Cartão Alimentação vigentes na gestão de FHC), não foram incluídas por nós neste rol pela ausência em sua regulamentação de componentes especificamente raciais.

8 O tema palpitante era a adoção de cotas raciais pelas universidades, a partir da ação pioneira da UERJ, que, em 2001, passa a destinar vagas para negros e pardos. Sua correlação com a conferência de Durban, amplamente coberta pela imprensa, é nítida. Cabe lembrar que no governo do Estado do Rio de Janeiro, neste momento, Benedita da Silva, histórica militante negra brasileira exercia o cargo de vice-governadora. Também não é demais informar que quase toda a grande imprensa brasileira se posicionava de forma contrária às cotas (Santos: 2007) e que contra o programa foram movidas mais de 200 ações.

9 Ao tomar posse o governo petista deixa clara sua sensibilidade ao tema e o peso da militância negra na base do partido. São empossados três ministros negros – Gilberto Gil (Cultura), Marina Silva (Meio Ambiente) e Benedita da Silva (Assistência e Promoção Social) e também nomeado Joaquim Barbosa, um negro, para integrar o Supremo Tribunal Federal. Ainda no primeiro ano de mandato o governo Lula cria a Secretaria Especial de Políticas Para Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, com status de ministério, o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) - órgão colegiado consultivo vinculado à SEPPIR, institui o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR). Reunindo organismos executivos estaduais e municipais – secretarias, coordenadorias, assessorias, entre outras – voltados para a questão racial, o fórum visa articular os esforços dos três níveis de governo para implementar políticas de promoção da igualdade racial. Além disso, no âmbito do Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação

número 10.639/03, tornava obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, particulares e públicos, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Sua redação é simples, mas configura a primeira intervenção do Estado brasileiro em torno da obrigatoriedade de determinados conteúdos de ensino. Por ela se fixa que:

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 a 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.

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

Pouco mais de um ano após ser promulgada, a Resolução n.º 1/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu que não só as instituições que desenvolviam programas de formação inicial e continuada de professores deveriam observar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, mas também as *Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram (...) o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes* (Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004, pp. 31-35).

É interessante observarmos a semelhança entre os processos que ocorrem no Brasil e na Colômbia, de forma ainda mais específica, a forma similar pela qual as reivindicações são incorporadas a estrutura legal dos dois países. Inicialmente tem-se o registro constitucional dos direitos dos povos indígenas e das comunidades negras tradicionais¹⁰, com base em uma visão multiétnica de nação, ressaltado o caráter

mais amplo que apresenta a Constituição colombiana de 1991; após o reconhecimento da existência da discriminação de base étnica e do papel do sistema escolar na sua reprodução, efetivou-se alteração nas diretrizes curriculares, acompanhada de orientação para que conteúdos específicos de História e Cultura dos Afrodescendentes, no caso brasileiro também de História e Cultura da África, passassem a integrar os programas de todos os níveis de ensino, bem como de cursos superiores encarregados da formação de professores e/ou específicos da área de Educação. Tais medidas foram acompanhadas da criação, em âmbito ministerial, de secretaria destinada a coordenar as políticas de igualdade étnico-raciais – inclusive fomentando a realização de formação continuada de professores, a serem realizadas em conjunto com organizações representativas dos movimentos sociais negros. Avaliar os processos que levaram a construção desta estratégia comum, os papéis desempenhados por seus atores principais, as instituições e mecanismos de legitimação desta construção discursiva no interior do movimento e do Estado são alguns dos desdobramentos possíveis destas primeiras observações, pois temos claro que tais semelhanças dificilmente poderiam ser creditadas a processos de amadurecimento de posições concomitantes, mas não articulados. Por outro lado também sabemos que o caminho trilhado representa apenas uma entre as muitas alternativas colocadas em disputa na luta contra a discriminação e o preconceito racial.

No Brasil como na Colômbia, também é recente e pouco profunda a identificação entre ser negro e partilhar de uma herança africana, que frequentemente incomoda por remeter aos estereótipos da subjugação. É essa representação da África que os movimentos negros unanimemente querem ver superada – aquela de uma população sempre sofrida, vítima de forças que não consegue controlar, que tomba, inerte, pela doença e pela pobreza, incapaz de resistir à escravização, ao imperialismo e à globalização. Concepção de África que se mescla àquela de uma natureza exuberante e misteriosa, na qual animais exóticos e livres desfrutam da vida selvagem, em uma unidade conferida pela ausência daqueles traços que constituem o padrão de “civilização” europeu e colonizador. E que resiste, conquanto repaginada, nas narrativas eurocêntricas contemporâneas que a enfatizam como berço da escravidão e da resistência aos padrões globais de desenvolvimento econômico, de avanços científicos e de consolidação democrática. Foi esta a representação de África a qual o presidente Luis Inácio Lula da Silva se referia quando, em uma visita a capital da Namíbia, em novembro de 2003, declarou que *Quem chega em Windhoek não parece*

Continuidade Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2004 é apresentado pelo Poder Executivo do Projeto de Lei N° 3.627/2004, que institui o sistema de cotas.

10 No caso do Brasil é feita a referência explícita às comunidades quilombolas

que está em um país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e tem um povo tão extraordinário como tem essa cidade. (Correio Braziliense, 2003, p. 2).

Outras Áfricas procuram ganhar espaço no interior do sistema escolar e dos meios de comunicação – a África, berço da Humanidade, dos grandes impérios e da diáspora; A África combativa, preocupada com a igualdade e a justiça social, capaz de conciliar as tradições com a modernidade socialista, poesia com revolução; – a África como matriz das crenças religiosas, da musicalidade e dos ritmos que, aportados deste lado do Atlântico juntamente com a escravidão, comporiam uma possível identidade nacional. Imagens que não se apresentam necessariamente isoladas ou em antagonismo e que os ativistas fazem presente confirmando sua centralidade no processo de afirmação da identidade negra em construção.

Mas a forma pela qual esta discussão chega às escolas no nível básico ganhou contornos distintos nos dois países. Enquanto na Colômbia as Cátedras de Estudos Afrocolombianos concentram a discussão, no Brasil os conteúdos foram pensados a partir do Conselho Nacional de Educação que orientou aos diferentes sistemas sua inclusão, sem indicar precisamente como fazê-lo, mas sugerindo que na Educação Básica (que compreende os 12 primeiros anos de estudo) estes fossem ministrados prioritariamente pelos professores de Língua Portuguesa, História e Artes.

A indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, bastante detalhados, é explícita ao afirmar que *em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil* (Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 21) ¹¹. Em

11 As Diretrizes indicam, ainda que deverão ser abordados temas relativos - ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

paralelo, as mesmas Diretrizes apontam a necessidade de ser destacada a contribuição dos negros em diferentes áreas de atuação e do conhecimento, citando os que considera indispensáveis. Dos 14 listados, 7 nasceram e atuaram fora do continente. Entre os africanos, todos tiveram sua atuação primordial junto ao Estado. Ao lado da compreensão de que os estudos sobre a África devem estar a “serviço da causa” ao possibilitar aos afrodescendentes uma identidade positiva e um novo equilíbrio das relações raciais na escola e fora dela, revela-se que “o desconhecimento de conteúdos ‘objetivos’ sobre África ainda é bastante grande” (Pereira, 2008, p. 269).

Este mesmo desconhecimento perpassa os professores da educação básica, que se sentem, em larga medida, despreparados para a inclusão destes conteúdos. Não obstante seja perceptível uma postura favorável à iniciativa. Passados os primeiros anos de sua implantação, apenas agora vêm à luz os primeiros estudos sobre a implantação da lei¹², inclusive no meio acadêmico. Em tese defendida recentemente, Luis Oliveira (2010) analisou as tensões e os conflitos que se apresentam entre os professores quando trabalhar a diferença se torna obrigatoriedade curricular. As falas reproduzidas na sequência foram extraídas de seu trabalho.

Quando surgiu a lei achei maravilhoso, pois finalmente ia poder trabalhar essa cultura africana, sair um pouco desse eurocentrismo. Mas, tive e tenho até hoje uma preocupação: como passar isso para o professor, obrigar o professor a ensinar? Porque toda nossa formação é baseada na cultura européia e, romper com isso é uma coisa muito complicada. (Professora Leila)

Minha primeira impressão foi a seguinte: não sabemos nada sobre história da África, não fomos preparados na faculdade para dar aula de História da África (...), mas além de não sabermos, em que tempo nós iríamos ministrar isso? (Professor Moacir)

A lei em si desfaz qualquer discriminação contra os negros (...). Mas, acho mais importante valorizar o ser humano, o cidadão, o indivíduo, a sociedade e esquecendo a lei Valorizar todos da mesma forma, dar a todos as mesmas possibilidades. Se você começa a puxar muito para um lado e esquece-se do outro, então você esquece que somos todos iguais. Tem que se começar a trabalhar por aí. (Professor Francisco)

12 A SEPPPIR está realizando em maio de 2011 encontros para apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa nacional sobre a aplicação da lei 10639/03 no país, mas ainda não tivemos acesso a eles.

Despreparo quanto ao conteúdo e quanto à melhor forma de incorporá-lo às suas aulas, insegurança, desconforto, falta de material de apoio, falta de tempo levaram os professores e gestores a procurar estratégias para superação do problema, incluindo-se entre elas a busca por formação continuada, por material didático e paradidático, por recursos como vídeos, sites, revistas. O compromisso de suprir parte dessa demanda, assumido pelo Estado desde a assinatura da Declaração de Durban, que:

Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional (2002, p. 33).

É ampliado pela ação política continuada da militância negra que acionando o Ministério Público, aproveita-se do aparato jurídico brasileiro para impedir que a lei caia no esquecimento¹³.

Colocou-se assim em movimento uma engrenagem que através de diferentes estímulos – pressão institucional, pressão dos alunos, pressão de mercado – impulsionou a inclusão da disciplina História da África nos currículos das graduações em História¹⁴. O quadro abaixo nos parece comprovar esta relação.

Instituição	Ano de inclusão na graduação
UFF	2004
UFRJ	2010
UERJ	2005
UNIRIO	2010
UFRRJ	2009
PUC-RIO	2005

Quadro 1 – Ano de inclusão da disciplina História da África nos currículos dos cursos superiores de graduação em História

13 A Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação, em seu V Encontro Nacional Anti-racismo (2010), deliberou por esta forma de luta para garantir a implantação da Lei 10639/03.

14 No Brasil a formação de professores para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio é feita em cursos superiores vinculados à Faculdades e Universidades. Na maioria das Instituições, o que difere a formação do bacharel em História do licenciado em História é que este último deve cursar um conjunto de disciplinas pedagógicas.

Mas, como se deu esta inserção? Que conteúdos são ministrados? Está se configurando um perfil canônico da disciplina? Qual sua relação com os demais componentes curriculares? Que diálogo os planos de curso estabelecem com os objetivos contidos na legislação para a Promoção da Igualdade Racial?

Inicialmente cabe ressaltar que apenas consideramos as disciplinas ministradas para alunos inscritos nos cursos de graduação. Nos últimos seis anos algumas das instituições analisadas ofereceram cursos de extensão em História da África e dos afrodescendentes no Brasil, bem como ofertaram seminários para alunos de mestrado e doutorado – caso específico da Universidade Federal Fluminense. Deixamos de lado a análise destas experiências por destinarem-se a público específico e apresentarem periodicidade eventual.

Todas as instituições analisadas oferecem o curso de história presencial, com duração média de 8 semestres, nas modalidades de licenciatura e/ou bacharelado em História. A grade curricular é composta por disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas ou optativas (em quantidade variável por instituição). Cada componente curricular é ministrado ao longo de um semestre letivo por um professor regente de turma e quatro horas/aula (4 créditos), em média, por semana. Espera-se que um aluno cumpra de 4 a 6 disciplinas por semestre, mas cabe ao estudante conduzir o ritmo da formação.

Nas instituições analisadas verificamos que UFRJ e PUC-RIO oferecem a História da África em duas disciplinas distintas – nos dois casos são consideradas disciplinas eletivas. Quando considerada obrigatória, seus conteúdos específicos devem desenvolvidos em apenas 60 horas/aula. Como medida de comparação, História da América é vista em 3 disciplinas, História do Brasil em 3 ou 4, História Contemporânea (que deveria ser chamada História da Europa Contemporânea, pelo conteúdo focado), em 2. Sendo sempre possível complementar a formação com disciplinas eletivas.

Do ponto de vista formal, portanto, ao ser incluída na grade curricular, a História da África o faz sem qualquer diferenciação em relação ao “núcleo disciplinar” do curso de História: 4 créditos ou 60 horas/aula, inserção regular no quadro de horários e os mesmos critérios de avaliação aplicados em relação às demais disciplinas.

Instituição	Disciplina	Nº De Créditos	Condição
UFF	História da África	04/ 60 horas/aula	Obrigatória
UFRJ	História da África I Introdução ao Estudo das sociedades africanas pré coloniais	04/ 60 horas/aula 04/ 60 horas/aula	Eletiva Eletiva
UERJ	História da África	04/ 60 horas/aula	Obrigatória
UNIRIO	História da África	04/ 60 horas/aula	Obrigatória
UFRRJ	História da África	04/ 60 horas/aula	Obrigatória
PUC-RIO	História da África I História da África II	04/ 60 horas/aula 04/ 60 horas/aula	Eletiva Eletiva

Quadro 2 – Incidência da disciplina e número de créditos por Instituição

Em relação ao conteúdo selecionado, o perfil não é assim tão homogêneo. Nas instituições em que é considerada obrigatória, a compreensão de que perfil deve apresentar a disciplina pode ser agrupada em dois campos.

-os professores da UFF e da UNIRIO fizeram a opção por uma abordagem em forma de painel, com o objetivo declarado de *“apresentar ao aluno um panorama geral da história e da historiografia do continente africano”*.

-os professores da UERJ e da UFRRJ priorizaram a articulação com a escravidão e o tráfico negreiro, de forma a possibilitar uma *“análise significativa e uma periodização que aponte os principais momentos da história da escravidão”*, como declara ser seu objetivo o programa da UFRRJ.

A abordagem panorâmica, após debater a especificidade da África como objeto de estudo, desenvolve-se, nas duas universidades, através temas muito semelhantes: a África saariana e a expansão do Islã, África subsaariana, Escravidão e tráfico inter/intra-continental, colonialismo e resistências, independências e África contemporânea. A seleção dos conteúdos é bastante próxima, também, a que está presente nos principais manuais de História da África publicados em português.

Também são estes os marcadores das unidades presentes no programa das disciplinas oferecidas na PUC-RIO, onde aparecem divididos em dois semestres, e em História da África I, na UFRJ.¹⁵

Os dois programas articulados em torno da Escravidão, diferem substantivamente em relação à abordagem escolhida. Enquanto na UFRRJ a opção é por um estudo monográfico, tomando o caso de Moçambique para pensar o impacto da escravidão moderna no continente africano; na UERJ a escolha

foi uma perspectiva diacrônica que parece ter como foco a escravidão no Brasil, ou *“A África no Brasil”* – título da unidade conclusiva do programa.

A disciplina eletiva *“Introdução ao estudo das sociedades africanas pré-coloniais”*, também está norteada pela escravidão. Os tópicos *“diferentes formas de escravidão”*, *“impactos do islamismo e do cristianismo”*, *“a chegada dos europeus a partir do século XV”* e *“tráfico de escravos pelos oceanos Índico e Atlântico”* correspondem à mais de 2/3 de todo o programa que se propõe a ser uma *“introdução ao estudo das sociedades africanas entre os séculos VII e XIX”*.

A bibliografia básica indicada nos programas é basicamente em língua portuguesa, incluindo títulos publicados no Brasil, em Portugal e Moçambique. Constatamos uma relação de aproximadamente 2:1 entre o número traduções e/ou autores não brasileiros indicados e as obras produzidas por escritores nacionais. Os africanistas ou autores de obras não específicas traduzidos são Elikia M'Bokolo, Kwame Apiah, Djbrul Niane, Mohammed El Fasi, Allen e Bárbara Isaacman, J. Kizerbo, J. D. Fage, Paul Lovejoy, John Thornton, J. C. Miller, Yves Benot, John Iliffe, David Bavies, Roland Oliver, Linda Heywood, Marc Ferro, E.J. Hobsbawm, A. Negri, Franz Fanon e Edward Said. Nesta categoria incluo, ainda, o trabalho do cabo-verdiano Carlos Lopes Nunes. Em castelhano são indicados Mahmood Mandani e Jean François Bayart.

A produção brasileira comparece através das obras de Alberto da Costa e Silva, Leila Hernandez, João José Reis, Luis Felipe Alencastro, Marina de Mello e Souza, Kabengele Munanga, Luiz Mott, Beluce Bellici e Manolo Florentino. Apenas os dois primeiros abordam a história africana de um ponto de vista interno ao continente.

Com este nosso exercício de interpretação dos programas de História da África não pretendíamos mais do que indicar caminhos por onde devemos continuar a pesquisa.

15 Nos dois casos a linha de corte que demarca a passagem História da África I para a II é o tráfico atlântico.

Se olharmos para as intenções que transparecem nas Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, condensando a expectativa de diferentes setores sociais, nos parece nítida a intenção de se mobilizar a história para desconstruir concepções racialistas naturalizadas no currículo e na sociedade.

O chamamento à História da África abre espaço na formação de professores e alunos para a percepção de que as culturas e sociedades africanas tiveram uma influência econômica, tecnológica e científica na formação do mundo contemporâneo, bem como na do que concebemos como Brasil. A profunda articulação entre a opressão racial e a dominação colonial que teve lugar nas Américas, como ressalta Aníbal Quijano, nos permite entender que:

a América admitisse a ideologia eurocêntrica sobre a modernidade como uma verdade universal, em especial até o começo do século XX, caso se tenha em conta que aqueles que se arrogavam de modo exclusivo o direito de pensar-se e de apresentar-se como representantes dessa América eram, precisamente, os dominadores coloniais, ou seja, “europeus”. E desde o século XVIII, eram ainda “brancos” e identificados com o “Ocidente”, isto é,

com uma imagem mais difundida da “Europa”, mesmo depois de assumir as novas identidades “nacionais” pós-coloniais e inclusive até hoje. (2005, p. 25).

Levando ao que o mesmo autor designa por “invisibilidade sociológica dos não-europeus” quanto à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento “racional”. Logo, de identidade.

Inseguros quanto aos mecanismos de tornar visível o que outrora estava condicionado a permanecer na invisibilidade, os professores da Educação Básica provocaram alterações na grade curricular das graduações em História. Incluída no currículo, a capacidade da História da África – nas diferentes modalidades em que se apresenta – produzir deslocamentos nas concepções eurocêntricas ali solidamente instaladas está ainda no campo das possibilidades.

Todavia tornam-se visíveis, e legitimadas, outras contribuições, outras memórias, outros imaginários e outras racionalidades. Retomando a idéia tão bem expressa por Michel de Certeau da reflexão produzida a partir das margens. Sem dúvidas isso significa abrir brechas no pensamento hegemônico.

Bibliografia

- Andrews, G. R. (2004), *AfroLatin America, 1800–2000*, New York: Oxford University Press.
- Alberti, V. e Pereira, A. A. (janeiro – junho, 2007), *Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, núm. 39, pp. 25–56.
- Ribeiro, Bastos, A. (2006), *A Política de cotas raciais na universidade brasileira: um desafio ético*, [tese doutorado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, doutorado em Educação.
- Bhaba, H. (2007), *O Local da cultura*, Belo Horizonte, EDUFMG.
- Declaração e programa de ação, Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul, disponível em: <http://www.social.mg.gov.br/documentos/Conselhos/cnn/durban.pdf>, acessado em: 13 de fevereiro de 2011.
- Brasil, Presidência da República, 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.
- , Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
- , Ministério da Educação/Secad (2004), Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.
- Certeau, M. de. (1982), *A escrita da História*, Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Correio Brasiliense. (8 de novembro de 2003), Brasília, Diários Associados.
- García, J. A. (1990), *África en Venezuela: Pieza de Indias*, Caracas, Lagoven.
- Guerra, M. (2010), *Políticas públicas para a educação étnico racial no Brasil e na Colômbia: um balanço inicial de sua implementação*. Bogotá, Africa en la escuela.

- _____. (2008), *Lei 10.639: uma experiência de descolonização do olhar*. In: MEC/SETEC. Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica, Brasília, MEC/SETEC, p. 82-87.
- Moraes, Da Silva, G. (2006), Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul, na: *Tempo social*, núm. 2, vol.18, pp.131-165.
- Oliveira, L. F. (2010), *História da África e dos Africanos na Escola*, [tese doutorado], Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, doutorado em Educação.
- Pereira, L. (13-15 de abril, 2011), *O discurso do jornal O Globo sobre o Estado Brasileiro no debate sobre a política de cotas raciais nas universidades públicas*. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Democracia do IV Encontro da Compolítica, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Quijano, A. (setembro-dezembro, 2005), "Don Quijote e os moinhos de vento na América Latina" *trecho de artigo publicado no dossiê "América Latina" da edição da Revista Estudos Avançados*, núm. 55, disponível em: <http://www.brasilautogestionario.org/forum-social-mundial-10-anos-grande-porto-alegre/colonialidade-modernidade-e-identidade-na-america-latina-por-anibal-quijano/>, acessado em: 14 de março de 2010.
- Santos, S. (2007), *Movimentos negros, educação e ação afirmativa*, [tese doutorado], Universidade de Brasília, Brasília, em Educação.
- SECAD. (2005), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03*, Brasília, MEC/BID/UNESCO.
- Wabgou, M. (2008), *Estudios Africanos en Colombia desde Ciencias Políticas y Sociales*, en: Lechini, G. (comp.), *Los estudios afroamericanos y africanos en America Latina: herencia, presencia y visiones del otro*, Córdoba, Ferreyra Editores, Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Wade, P. (2003), *Compreendendo a "África" e a "negritude" na Colômbia: a música e a política da cultura*, Estudos Afro-Asiáticos, Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA–, Universidade Candido Mendes –UCAM–, Rio de Janeiro, Brasil, vol. 25, núm. 1.
- Zamparoni, V. (abril-junho, 2007), A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro, na: *Ciência e Cultura*, São Paulo, núm. 2, vol. 59.