

O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639¹

Luena Nascimento Nunes Pereira²

Introdução

A história do desenvolvimento da pesquisa e do ensino de África no Brasil conheceu uma extensa trajetória em que se cruzam distintas instituições, grupos e interesses, sempre relacionadas a diferentes posturas advindas da sociedade e do Estado brasileiros tanto com relação a sua numerosa população negra quanto com relação ao continente africano.

Esta história deparou-se nos últimos anos com a promulgação da Lei Federal 10.639 de 2003 que tornou obrigatório, em todos os níveis do ensino formal, o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira integrado nas diferentes disciplinas do currículo. Esta lei, fruto da luta de diversos setores da sociedade brasileira – meio universitário, movimentos sociais negros e áreas da educação –, está relacionada a uma série de medidas de ação afirmativa que começam a ser implantadas no Brasil a partir do reconhecimento oficial da existência de desigualdades e discriminação raciais e da necessidade de superá-las.

Esta lei altera de forma significativa e dá nova dimensão à pesquisa e ao ensino de temas africanos realizados no Brasil. É sobre a trajetória e as transformações dos estudos africanos no Brasil e o impacto da Lei 10.639 que pretendo tratar neste texto. Inicialmente, vou abordar de forma sucinta como se institucionalizaram os estudos africanos no Brasil. Depois, discutirei a relação entre ensino e pesquisa sobre África no Brasil e os estudos afro-brasileiros antes e depois da Lei 10.639. Procurarei descrever o contexto de implantação da referida lei, levando em consideração diversas variáveis e contextos políticos, acadêmicos e institucionais. Por fim, pretendo avaliar o impacto da promulgação da lei no ensino sobre África no sistema escolar em geral e na universidade, com a intenção de apontar tensões e contradições a partir da formulação, por diversos grupos, sobre "qual África" se deve abordar no espaço escolar.

¹ Uma versão deste artigo vou publicada em: LECHINI, Gladys (org.) 2008. *Los Estudios Africanos en América Latina, Herencia, Presencia y Visiones del Otro*. CLACSO: Buenos Aires.

² Doutora em Antropologia Social pela USP - Professora Adjunta do Departamento de Letras e Ciências Sociais da UFRRJ

A pesquisa e especialmente o ensino sobre África no Brasil foram produzidos a partir da relação entre duas esferas. Estas esferas são bastante relacionadas, como se verá, e a distinção mais nítida que faço aqui é para fins da discussão que nos interessa.

A primeira, que chamaríamos de esfera acadêmica, é bastante diversificada, e a partir dela geriu-se um nucleamento de estudos e pesquisas sobre África a partir da criação de centros de estudos, de programas e áreas de pesquisa, desde a segunda metade do século XX.

A segunda esfera constituiu-se a partir da reemergência de movimentos sociais negros nos anos 1970³ que, entre diversos objetivos centrados na luta pelo fim do racismo, buscou a revalorização da história e culturas africanas e afro-brasileiras como forma de construção de uma identidade positiva que permitisse o reconhecimento deste segmento pela sociedade mais ampla e uma inclusão mais justa dos negros na sociedade brasileira. Esta luta pela inclusão (social, econômica, simbólica e política) vem sendo articulada, sobretudo, pela via educacional, tanto pela reivindicação do aumento do acesso da população negra ao ensino formal, em especial à universidade, como pela mudança das representações sobre o negro nos currículos escolares do ensino básico, envolvendo a crítica e transformação das relações raciais na escola⁴.

Entre uma e outra esfera encontra-se o Estado e suas instituições, especialmente o sistema educacional, a principal arena de luta a que vamos nos referir. É a partir da disputa sobre dois dos principais pilares da identidade nacional – a educação e a narrativa da história nacional – que se vai construindo este campo que é o ensino de história da África no Brasil, tema deste texto.

A academia e os estudos africanos no Brasil

Os estudos africanos no Brasil surgiram como um desdobramento dos estudos sobre o negro no Brasil ou, como foi chamado na primeira metade do século XX, “o problema do negro”. Percebendo a necessidade de conhecer as sociedades africanas para o entendimento fundamentado da cultura negra

³ A reemergência dos movimentos negros acompanhou a articulação de outros movimentos sociais – sindicais, feministas, camponeses etc. – durante a distensão do regime militar no Brasil.

⁴ A luta pela inclusão do segmento afro-descendente no ensino formal é parte de uma luta mais ampla que defende a implantação de ações afirmativas como uma via mais eficaz para a superação do racismo e da exclusão do segmento negro na sociedade brasileira. Tem havido uma intensa luta pela implementação destas ações não somente no sistema educacional, mas também no mercado de trabalho, nas áreas de saúde e habitação, na produção de dados estatísticos (com a inclusão do quesito raça/cor, e com o cruzamento dos quesitos de gênero e raça), no combate à violência policial, no monitoramento das representações sobre o negro em veículos de comunicação, entre outras políticas.

brasileira e mesmo da sociedade brasileira em geral, os pioneiros Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Gilberto Freyre referiram-se mais ou menos sistematicamente sobre temas africanos.

A consolidação das ciências sociais e históricas no Brasil, tal como em outros países periféricos, teve como característica a preocupação quase exclusiva com os estudos dos chamados problemas ou temas brasileiros. Este centramento, típico do compromisso de uma elite intelectual com as ideologias da construção da nação e da própria idéia de nação que estava em jogo, pouco permitiu desenvolver, no caso dos estudos sobre o negro brasileiro, pesquisas que chegassem até África, a fim de relacionar as histórias e as práticas sociais e culturais dos africanos escravizados no Brasil, e seus descendentes, com suas sociedades de origem no continente africano.

A partir de meados dos anos 1950, o desenvolvimento dos estudos afro-brasileiros e os novos ventos de descolonização dos países africanos deram espaço para a circulação de mais informação (e melhor qualificada) sobre África, abrindo espaço para uma nova visão sobre África e suas relações com o Brasil⁵.

Ainda assim, os estudos africanos no Brasil permaneceram fragmentados e esparsos como produção de conhecimento até a criação de alguns centros de estudos africanos, como o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA) em 1959, o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA/USP) em 1968 e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da então Faculdade Cândido Mendes (hoje Universidade Cândido Mendes, CEAA/UCAM) em 1973. Todos eles nascidos no contexto da descolonização dos países africanos (no caso do CEAA, daqueles de independência mais tardia, colonizados por Portugal) e do movimento diplomático de aproximação do Brasil à África, tributário de uma política externa brasileira mais independente formulada a partir do governo Jânio Quadros (1962-64)⁶.

Apesar da sua limitada institucionalização estes estudos vêm assistindo, a partir da década de 1970, um lento desenvolvimento de pesquisas, impulsionada por pequenas, mas significativas iniciativas, como os acordos

⁵ Refiro-me aqui ao impulso gerado por Roger Bastide, Pierre Verger e Melville Herskovitz na confrontação incessante entre as sociedades africanas e brasileira, que influenciou toda uma visão sobre a continuidade histórica e cultural entre os dois lados do Atlântico, encorajando diversos estudos comparativos. Entre os brasileiros que seguiram esta senda que relaciona profundamente os processos históricos africanos e afro-brasileiros estão Yêda Pessoa de Castro, Vivaldo da Costa Lima e Júlio Braga, todos eles vinculados ao CEAO da Universidade Federal da Bahia que foram pesquisadores e professores visitantes em universidades africanas. Sobre uma nova visão do continente africano e das relações Brasil-África tem destaque José Honório Rodrigues.

⁶ Ver Conceição (1991) para uma análise das relações entre os estudos africanos no Brasil e as relações África-Brasil nos governos Jânio Quadros e o regime militar. Ver Saraiva para relações Brasil-África em geral.

bilaterais entre o CEAO/UFBA e o CEA/USP e algumas universidades africanas e a criação de disciplinas em temas africanos, possibilitando, em alguns departamentos e programas de pós-graduação, de desenvolver teses e dissertações nesta área, com destaque para a Universidade de São Paulo. As principais áreas que vêm produzindo pesquisa sobre África têm sido História, Letras (especialmente Literatura Comparada), Antropologia, Sociologia e Relações Internacionais. Tem sido relevante a presença de estudantes africanos nos cursos de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras, possibilitando a troca de experiências com estudantes brasileiros que pesquisam temas africanos.

A década de 1980 assistiu a criação de novos programas voltados para estudos africanos (principalmente na área de literatura, com os programas de pós-graduação em Literaturas Comparadas em Língua Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa). Os primeiros doutores formados no final dos anos 1980 passaram a orientar novos alunos, criando gerações de pós-graduandos em estudos africanos.

Os poucos trabalhos debruçados sobre a descrição e análise do campo de estudos africanos no Brasil, com destaque para Beltran (1987), Pereira (1991) e Zamparoni (1995) apontam, a partir da criação dos centros de estudo acima mencionados, para uma relativa autonomização dos estudos africanos no Brasil, ou seja, um descolamento dos estudos africanos dos estudos do negro no Brasil, ainda que este processo conte com idas e vindas.

Ainda que não questionem, mas pelo contrário, reforcem a importância e a especificidade dos estudos africanos num país de grande população afro-descendente, estes autores dão grande ênfase aos fatores de autonomização dos estudos africanos frente aos estudos afro-brasileiros.

Entre fatores políticos e econômicos estariam os movimentos (nem sempre coerentes) de aproximação do Estado brasileiro com os países africanos, bem como do fluxo de investimentos e interesses econômicos brasileiros em países africanos. Dos fatores científicos e de cooperação, cabe apontar a emergência dos novos Estados africanos como fenômeno de impacto no mundo contemporâneo e a afinidade dos processos pós-independência vividos na África e na América Latina, desde os desafios do desenvolvimento econômico e tecnológico aos dilemas comuns da democratização.

Todavia, como estes mesmos autores reconhecem (especialmente Pereira) os centros de estudos analisados por estes autores tanto nasceram profundamente ligados à emergência dos movimentos sociais negros como também foram fruto da aproximação do Estado brasileiro com os países africanos. Aqui retorno ao tema já mencionado no começo deste artigo, sobre a imbricação das esferas “acadêmica” e “militante”, bem como ao relacionamento

entre estudos africanos e afro-brasileiros⁷.

Esta imbricação torna-se ainda mais nítida - e tensa - quando o crescimento dos estudos sobre o negro no Brasil, a partir dos anos 1980, passa a atrair recursos de financiamento para pesquisa nesta área, modificando o perfil destes centros que passaram a se dedicar muito mais aos estudos afro-brasileiros que aos estudos propriamente africanos. Esta mudança de perfil dos centros, principalmente o CEAO e o CEAA, pode ser verificada pela mudança da linha editorial das duas revistas publicadas por estas duas instituições, a Revista Afro-Ásia do CEAO e Estudos Afro-Asiáticos, respectivamente.

Sendo assim, apesar destes trabalhos apontarem para a possibilidade de (ou aspiração a) autonomia dos estudos africanos frente aos temas afro-brasileiros, meu argumento é que, com a Lei 10.639, as relações entre estas duas áreas já profundamente envolvidas, institucional como politicamente, conhecem uma nova fase, ainda mais interdependente que antes.

Vamos abordar agora o contexto de emergência da Lei 10.639 como fruto de um triplo processo: a luta dos movimentos sociais negros, as mudanças na historiografia brasileira e uma nova fase da relação entre Estado brasileiro e sociedade civil a partir da consolidação do processo democrático nos anos 1990.

O percurso de uma lei

Os movimentos negros

Certamente coube aos movimentos negros o maior protagonismo na pressão pela modificação nos currículos escolares no sentido de incorporar a história da África, dos africanos e seus descendentes na formação social brasileira.

Vem de longe a luta destes movimentos contra o racismo e pela inclusão social que passa, especialmente, pelo acesso dos negros à educação. Nas primeiras décadas do século XX, a luta das organizações negras se batia por uma melhor formação escolar da população negra através do acesso ao sistema formal de ensino sem, no entanto, haver um questionamento deste sistema como intrinsecamente inadequado ou excludente a esta população. O objetivo de fazer do negro um cidadão brasileiro sob o qual não pesasse o estigma racial era condizente com o projeto nacional assimilacionista então vigente.

Nos anos 1970, a partir da emergência dos modernos movimentos negros na cena nacional, tem início uma reavaliação do próprio sistema de

⁷ Ver Monteiro (1991) e Moutinho (1996) para a relação entre o CEAA e o nascente movimento negro do Rio de Janeiro. Adinolfi (2004) buscou refletir sobre a relação entre militância negra e academia através da trajetória do CEAO.

ensino como desempenhando um papel importante na exclusão do negro no sistema escolar.

Durante muito tempo o fracasso escolar de crianças negras, maior que o de crianças brancas, era atribuído a fatores extra-escolares, relacionados à classe social do alunado: pobreza, nível de instrução familiar mais baixo, necessidade de conciliar trabalho e estudo, entre outros. Nos anos 1980, contudo, quando começaram a ser realizadas pesquisas específicas e mais qualitativas sobre a presença negra no espaço escolar, outras explicações para o fracasso escolar foram encontradas. Entre elas, a inadequação do currículo escolar, dos livros didáticos e a postura diferenciada dos professores frente aos alunos de diferentes origens raciais.

Desta forma, avaliou-se que a evasão escolar, a repetência e o desestímulo da criança negra ao freqüentar a escola deviam-se também à falta de identificação desta com o imaginário social veiculado pela escola e pelos materiais didáticos, à inadequação do currículo aos valores, conhecimentos, crenças, história de vida, ou seja, à identidade sociocultural dos alunos negros.

Passou-se a considerar, portanto, que a não valorização do passado africano deste alunado, a associação quase que imediata entre negro e escravo e o esquecimento da história da população negra após a Abolição da Escravatura nos currículos de história, entre outros fatores, formam base para a identidade negativa que produz uma baixa auto-estima no aluno afro-descendente⁸. A História é aí vista como elemento central para a formação da identidade individual como coletiva, como fundamental para a construção de uma memória positiva, e, por conseguinte, de uma auto-estima elevada⁹.

A historiografia brasileira, os acadêmicos negros e a História da África

Ao lado das transformações na visão dos movimentos sociais sobre a educação, assistimos também uma lenta mudança na historiografia brasileira. Veio crescendo a percepção, entre os historiadores, de que a História brasileira, notadamente no período escravista e do tráfico, são incompreensíveis sem o estudo aprofundado da História da África no mesmo período.

Esta aproximação entre História do Brasil e História da África se deu a partir da crítica aos consolidados estudos sobre escravismo, nos quais uma perspectiva economicista ocultava processos mais sutis de resistência, conflito

⁸ Ver Adinolfi (2005) para a discussão sobre esta mudança de perspectiva dos movimentos negros com relação à educação e à inclusão do negro no sistema escolar.

⁹ A luta pela narrativa histórica, por sua reescrita, é etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos buscam ocupar. Como diz Gilroy: "... [o] fascínio especial pela história e o significado de sua recuperação por aqueles que têm sido expulsos dos dramas oficiais da civilização" (Gilroy, 2001:176).

e negociação entre senhores e escravos, bem como os aportes culturais acionados pelos escravizados na sua vida cotidiana. A reescrita do período colonial passou pela crítica tanto à idéia de escravo passivo e objetificado, como à idéia de resistência revolucionária idealizada dos quilombos (a segunda, mais popular em círculos de militância negra do que entre acadêmicos)¹⁰.

A preocupação com a historicidade das estruturas sociais e culturais das sociedades africanas para a compreensão da História brasileira superou os conceitos racialistas ou de aculturação vigentes das décadas anteriores. Ou seja, as idéias de continuidade imediata entre culturas africanas e afro-brasileiras, através da chave da “resistência”, cederam lugar à análise dos processos de recriação cultural, dando ênfase às complexidades sócio-culturais capazes de garantir aos africanos escravizados e seus descendentes sua adaptação às duras condições de vida nas Américas, a reprodução parcial de seus laços sociais e criação de formas de vida próprias¹¹.

Esta nova concepção de uma imbricação entre transformação e continuidade é certamente tributária de um novo conceito de cultura, capaz de incorporar o processo histórico na análise das sociedades e menos preocupado com a idéia de perda ou manutenção de traços culturais tomados isoladamente.

O maior contato com bibliografia africanista vem ajudando a superar, por exemplo, a antiga visão dicotômica entre bantus e sudaneses como forma de classificação tradicional de sociedades africanas nas Américas, apontando para uma maior diversidade das sociedades africanas e sua presença na formação da sociedade brasileira. Esta nova visão sobre África não atingiu apenas os departamentos de História, mas também outros campos de conhecimento das ciências humanas como a Antropologia, a Sociologia, a área de Letras e Educação.

Também inserido nas transformações do campo acadêmico sobre questões africanas e afro-brasileiras observamos o desenvolvimento dos estudos sobre cultura negra brasileira e relações raciais a partir dos anos 1980, no bojo da consolidação dos programas de pós-graduação nas universidades

¹⁰ Sem nenhuma intenção de fazer uma revisão bibliográfica dos estudos sobre o escravismo a partir dos anos 1960, mencionamos Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes e Otávio Ianni como principais referências desta concepção de viés mais economicista. Entre os autores que enfatizaram os aspectos revolucionários da resistência negra à dominação escravista, Clovis Moura é o principal marco. Adotando a perspectiva mais recente e mais matizada (ou crítica) a ambas perspectivas cito João José Reis, Flávio Gomes, Luís Felipe Alencastro, Manoel Florentino, Robert Slenes, entre outros, em que pese a pluralidade interna a esta geração.

¹¹ Os já citados Melville Herskovitz e Pierre Verger seriam os principais nomes desta perspectiva de continuidade cultural entre África e Brasil. A contribuição de Sidney Mintz e Richard Price alavancou a nova visão a que faço referência. Ver Slenes (1999) para uma revisão desta historiografia do ponto de vista dos estudos sobre família escrava no Brasil.

brasileiras.

Ainda no campo universitário, é fundamental apontar para a inserção de um pequeno, mas expressivo, grupo de negros acadêmicos, que se dedicam em sua grande maioria aos estudos afro-brasileiros, mas muito raramente estudos africanos. Este grupo de acadêmicos negros, muitos deles com experiência nos círculos de militância negra, desempenharam papel importante no questionamento do sistema educacional como fator de exclusão do alunado negro e nos debates e pesquisas que sustentaram a Lei 10.639.

O contexto estatal-jurídico

Embora tenha sido fundamental a pressão da militância negra, já se estava criando um contexto mais amplo muito favorável à contestação dos currículos e às alterações ocorridas no campo da educação. Este contexto foi fruto do processo de democratização brasileiro, consolidado na Constituição de 1988 que garantiu, além dos direitos individuais, determinados direitos coletivos.

Esta nova relação entre Estado, cidadania e direitos humanos vem obedecendo a uma mudança de ordem mais global, que se afasta de uma lógica meramente liberal de direitos em prol de uma compreensão de democracia menos “abstrata” e mais “substantiva”, na qual o Estado deixa de ser visto como aquele Estado limitado pelo direito individual e passa a assumir um novo papel, o de promotor e garantidor de direitos, tanto individuais como coletivos.

São exemplos desta nova concepção, no Brasil, a lei anti-racismo (onde o racismo deixou de ser contravenção para ser considerado crime inafiançável) e os direitos coletivos de grupos indígenas e remanescentes de quilombos, que incidem principalmente sobre o direito coletivo à terra, mas que são sobretudo ancorados em direitos sobre e autonomia de seus modos de vida e culturas. Em 1996, foi promulgado o “Programa Nacional de Direitos Humanos” que reconheceu explicitamente a importância da participação dos negros e de suas lutas na construção da nação brasileira.

Há que apontar aqui, sem ser possível desenvolver a contento, uma reflexão sobre o impacto do reconhecimento pelo Estado brasileiro a grupos internos à nação. Isto veio implicando numa mudança da perspectiva então prevaiente que enfatizava a idéia de uma nação homogênea, ancorada no ideário da mestiçagem. A emergência de grupos indígenas, que trouxeram uma nova agenda de reivindicações fora do enquadramento tutelar proporcionado pelo Estado, bem como os novos discursos negros, que enfatizam a conscientização racial e o orgulho de uma cultura própria, forçaram a uma outra narrativa da sociedade brasileira que passou a ser definida como pluricultural. Os dois discursos – o primeiro, que enfatiza uma “brasilidade mestiça”, e o segundo, de que o Brasil é composto de várias heranças culturais vivas no presente – vêm disputando hoje a hegemonia no ideário nacional.

Outro aspecto a destacar sobre o processo de reconhecimento de grupos pelo Estado, é que este implica na produção de sujeitos coletivos portadores de direitos. Como sujeitos cuja identidade coletiva se assenta numa especificidade étnica ou cultural, assistimos aqui a um complexo jogo de reconhecimento, produção e reconfiguração de elementos culturais e étnicos reivindicados como demarcadores do grupo, onde o deslizamento entre categorias raciais e culturais é uma constante, o que redundará no risco de reificação e cristalização de traços culturais.

Retomando, a construção da democracia e a emergência de novos atores na sociedade civil facilitaram a chegada do debate sobre cidadania e direitos à Escola. É de 1996 a promulgação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” que, entre outras resoluções, criou a possibilidade de adequação dos currículos escolares às diferentes realidades regionais brasileiras, alterando a excessiva centralização da sua ordenação pelo Ministério da Educação. A mesma lei também indica que o ensino de História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Esta é uma nova perspectiva, que consolida em lei uma mudança significativa da compreensão da formação social brasileira, que anteriormente se pautava na concepção de uma matriz ocidental (portuguesa) que era apenas “enriquecida” por contribuições pontuais e secundárias das culturas africana e indígena.

Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que pela primeira vez dão indicações consistentes para a inclusão no currículo dos chamados “temas transversais”, ou seja, temas que atravessam as disciplinas tradicionais (geografia, história, matemática, etc.) e orientam para a idéia de que a escola é instância fundamental de produção de uma nova “cidadania”: democrática, tolerante e inclusiva. Temas como Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural passaram a ser abordados no âmbito das diversas disciplinas, prevendo a produção de material específico destinado a estes debates, bem como a formação de professores para este fim.

É de destacar nos PCN o tema da Pluralidade Cultural, que discute diretamente sobre o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira e da diversidade como um valor na construção da identidade brasileira. O PCN sobre Pluralidade Cultural aborda também a relação entre diversidade cultural e desigualdade social, procurando intervir sobre o tema da discriminação étnica e racial, entendendo a escola como espaço fundamental de superação desta relação.

Em 2001, durante a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em Durban, o Estado brasileiro reconheceu perante a comunidade internacional que a desigualdade racial é um problema a ser efetivamente enfrentado no Brasil e tornou-se signatário de diversos acordos que exigem a promoção diferenciada

(equalização) das populações racialmente marginalizadas. A educação (mais que mercado de trabalho, por exemplo) foi apontada como via de acesso para a promoção de iguais oportunidades para todos.

É, portanto, neste contexto favorável à inclusão de novos conteúdos, de questionamento de práticas pedagógicas e de disposição em interferir no sistema educacional que se insere a Lei 10.639, promulgada em 2003, no começo do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva¹².

O Ensino de África no Brasil – os centros de estudo e a militância negra

Os já referidos centros de estudos africanos – CEAO e CEEA principalmente – que, como já aponte, têm uma longa trajetória de relações com a militância negra (inclusive na formação destes militantes dentro da academia) e com a comunidade negra em geral, desde há muito lutaram pelo ensino da África e pela formação de professores para este fim¹³.

Os argumentos formulados por estes centros na defesa do ensino de África nas escolas são semelhantes àqueles defendidos pelos autores citados no começo deste artigo, ao abordar a trajetória da pesquisa de África no Brasil. Podemos distingui-los em dois tipos de argumentos relacionados entre si.

O primeiro argumento seria a referência às relações históricas, sociais e culturais entre Brasil e África, evidenciada pela larga população afro-

¹² 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".

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

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

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

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

¹³ Centro de Estudos Africanos da USP foi pioneiro na criação de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação dos cursos de Ciências Sociais, Sociologia e Antropologia e teve papel fundamental na aglutinação de estudantes africanos e brasileiros envolvidos com pesquisas sobre o continente africano. Os pesquisadores integrantes do CEA foram os principais orientadores de teses e dissertações nesta área. Todavia este protagonismo na área acadêmica não foi acompanhada do grande envolvimento com as questões e a comunidade afro-brasileiras que permearam os dois outros centros (CEAO e CEEA). Isto se deveu, talvez, à antiga proeminência da Sociologia uspiana no desenvolvimento de estudos sobre relações raciais e o negro no Brasil. Não se encontra em outro centro de estudos africanos no Brasil tão nítida distinção entre áreas – África e afro-brasileiro – como no CEA/USP.

descendente, como base para a pesquisa e ensino sobre África no Brasil. O segundo, defende a emergência da África dentro no contexto contemporâneo, após a descolonização, como uma realidade tão importante que por si só justificaria uma abordagem mais cuidada sobre o continente, não apenas nos currículos escolares, mas também como tema de pesquisa acadêmica nas diversas ciências humanas.

A ênfase nesta posição, embora não contraditória à primeira, tendeu a defender um interesse acadêmico e escolar sobre África menos vinculado às questões raciais brasileiras. Já militantes e acadêmicos negros percebem a relação de estudos africanos e estudos afro-brasileiros como de uma continuidade quase natural, não percebendo estudos africanos como um campo distinto das demandas afro-brasileiras.

O CEAO foi o pioneiro na organização de cursos introdutório de estudos africanos (1970) e de línguas africanas (iorubá e kikongo). Em 1986, criou um curso de extensão (“Introdução aos estudos da história e das culturas africanas”) voltado principalmente para a formação de professores.

O CEAA, assim como o CEAO, nasceu no contexto da descolonização africana, mas apenas em 1973, quando da tardia independência dos países africanos de língua portuguesa. Nesta época, a aproximação entre Brasil e África estava sendo consolidada pelas mãos do regime militar (1964-1985). Logo nos seus primeiros anos foi centro aglutinador do então nascente movimento negro no Rio de Janeiro, organizando muitos cursos de extensão universitária e reuniões nas quais se discutiam temas africanos entrelaçados com a questão afro-brasileira.

Em 1996, o CEAA criou o primeiro curso regular de pós-graduação *latu sensu* (360 horas) em História da África. Este curso até hoje formou nove turmas, sendo que a maioria de seus alunos são professores da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Os esforços do CEAA e do CEAO foram feitos incentivando e reforçando leis estaduais (Bahia em 1984 e Rio de Janeiro em 1994) de inclusão de história da África e do negro no currículo. Estas leis locais, todavia, não geraram muitas outras iniciativas além dos cursos ministrados pelos referidos centros.

A Lei 10.639 e a construção de um ensino de África nas escolas

Já a Lei 10.639, de alcance nacional, gerou uma explosão de iniciativas, de variados tipos e alcances. Apoiando-se em leis e resoluções anteriores (as já citadas Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais) foi seguida pelo Parecer da Lei e depois pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que a regulamentaram.

Além do Parecer e das Diretrizes, a Lei 10.639 também conta com a produção, pelo Ministério da Educação, de um conjunto de Orientações

Curriculares para todos os níveis de ensino. Outros textos que justificam e orientam a aplicação da lei também têm sido apoiados e publicados pelo governo. Mais lentamente, a publicação de livros didáticos e para-didáticos vem levando em conta a abordagem do tema¹⁴.

Esta seqüência de legislações federais consolidou parte dos debates já acumulados pela militância e acadêmicos negros na área da educação e, de certa forma, cristalizou uma tendência sobre o ensino de África que parece privilegiar a abordagem de aspectos do continente para o ensino bastante mais relacionado às questões brasileiras e afro-brasileiras.

Este viés tem tido reflexo nas inúmeras experiências de capacitação e formação de professores apoiadas ou não pelo Estado – nos níveis federal, estadual e municipal. Estes cursos, de variados formatos e diferentes cargas horárias, têm sido promovidos por entidades do movimento negro e, dentro das instituições de ensino superior, pela iniciativa de alguns professores e pesquisadores de temas africanos e afro-brasileiros, através de cursos de extensão e especialização. São experiências muito numerosas e diversificadas, mas que traduzem determinados caminhos e contradições, alguns dos quais gostaria de abordar abaixo.

Se aponto para a prevalência de uma tendência sobre o ensino de África consagrado na legislação e nestas primeiras práticas de formação, penso todavia que a África da qual se fala, na escola como no livro didático, ainda é um objeto em disputa. Se os movimentos negros e, especialmente os chamados acadêmicos negros entendem que África deve estar, digamos, “a serviço” de fornecer uma identidade positiva aos afro-descendentes e alterar as desequilibradas relações raciais dentro da escola e fora dela, o desconhecimento de conteúdos “objetivos” sobre África ainda é bastante grande.

A maior parte dos cursos até hoje oferecidos tem se dedicado mais aos temas afro-brasileiros e à sensibilização dos profissionais de ensino para a problemática das relações raciais na escola. Os conteúdos e a abordagem do continente africano nestes cursos são em geral pontuais e superficiais, apoiados em pouco material didático e com pobre articulação entre temáticas africanas e afro-brasileiras.

É a partir deste ponto que os pesquisadores (poucos, mas cada vez mais numerosos) dedicados a temas africanos passaram a assumir um papel mais proeminente, embora ainda restrito, no debate sobre “qual” África ensinar e como esta temática deve e pode ser abordada no ensino básico, nos livros didáticos e em atividades escolares.

Uma das questões que me parece gerar uma tensão é sobre a construção de uma narrativa sobre África, já há muito formulada por setores do movimento negro, que está baseada nas idéias de pertencimento, de vivência,

¹⁴ Ver Oliva (2003) para análise da abordagem de África no livro didático.

de comunidade étnica e de continuidade histórica entre africanos e brasileiros. Esta visão parece vir de encontro à forma pela qual os estudiosos sobre África entendem como esta deve ser abordada, baseada num conhecimento científico, legitimado academicamente.

O meu interesse aqui não é a averiguação da validade de uma ou outra “idéia de África”, ou do conhecimento mais ou menos pertinente do continente, seja segundo critérios científicos e historiográficos, seja relacionado à construção da identidade, da memória ou do discurso político de grupos. Mas sim, a partir da constatação da existência de discursos diferenciados sobre África, sejam aqueles advindos dos setores da militância (dentro e fora da universidade) sejam aqueles formulados pelos “especialistas”, percebemos divergências e disputas sobre critérios, autoridades e legitimidades que se tornam ou podem se tornar tensas no aprofundamento das iniciativas advindas com esta Lei.

Observemos mais de perto. A partir do Parecer da Lei 10.639, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais relativas a esta Lei, consagrou-se uma divisão na forma de aplicar a lei (segundo as diretrizes) que distingue o âmbito das relações raciais na escola do âmbito dos conteúdos curriculares. Esta distinção, evidente tanto no título dado às diretrizes¹⁵ como no corpo do texto, vem originando uma prática na formação de professores que se divide nestes dois eixos.

Torna-se claro que o segundo eixo – os conteúdos – está subordinado ao primeiro – a educação voltada para a mudança das relações raciais na escola e a construção de uma identidade positiva do alunado negro, como se vê neste trecho: “É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.” (Diretrizes Curriculares Nacionais).

Os conteúdos de História e Cultura africana e afro-brasileira estão voltados, portanto, para municiar os alunos negros (e não-negros) de uma positividade da cultura afro-brasileira e para a elevação da auto-estima do aluno negro como instrumento para o enfrentamento de relações raciais assimétricas no espaço escolar e fora dele. O currículo, portanto, é pensado em função da reconstrução da identidade dos alunos.

Esta concepção produz algumas restrições quando se pensa sobre qual África irá suprir as carências dos currículos escolares. Estaria, por exemplo, mais próximo a uma “África brasileira” – ou seja, a África atlântica, a África do período escravista – do que de uma abordagem mais geral sobre o continente

¹⁵ As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, cuja relatoria coube à Professora Petronilha Gonçalves e Silva, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004.

africano, que desse ênfase, por exemplo, aos processos contemporâneos dos últimos 50 anos, na África independente. Nesse contexto, qual seria o peso da África de língua portuguesa, aproveitando as relações atualmente mais estreitas entre o Brasil e os PALOP (países africanos de língua oficial portuguesa)? Ou o lugar da África Ocidental, tão importante no processo formativo brasileiro, mas que ultimamente pouco tem interessado estudiosos brasileiros?¹⁶.

Estas escolhas sobre quais Áfricas, por sua vez, encontram reflexos, bem como encorajam determinadas posições, quando se comparam as novas demandas do ensino com as temáticas prevaletentes em pesquisas sobre África no Brasil. Estas pesquisas são, sem dúvida, bem mais voltadas para os PALOP, especialmente no caso das áreas de Literatura e Ciências Sociais. No caso da área de História, as pesquisas são mais concentradas no período do escravismo, e em estreita relação com a História do Brasil, concentrando-se, evidentemente, na África voltada para o Atlântico (Áfricas Central e Ocidental). No período contemporâneo, os estudos têm se voltado para os países do PALOP e da África Austral, com pouca ênfase, por exemplo, sobre África Ocidental.

Dentro do campo acadêmico, as discussões sobre o ensino da África têm sido bastante mais protagonizadas pela área de História (a lei tem sido vulgarmente chamada de “lei de história da África”). Tem sido notável a quantidade de concursos abertos pelas universidades brasileiras para professores de História da África. Todavia a concentração temática quanto ao ensino e pesquisa tem sido maior sobre o período do tráfico e do escravismo em estreita interface com a História brasileira, embora comece a haver certa ênfase no período contemporâneo, no qual outras disciplinas como a Literatura e as Ciências Sociais passam a ganhar mais espaço.

A área de Ciências Sociais, entretanto, tem sido a área de mais lento desenvolvimento nos estudos africanos, comparativamente com História e Literatura pela ausência de linhas de pesquisa e áreas de concentração voltadas para o tema.

Um dos mais notáveis descompassos na intervenção da academia no processo de implementação do ensino de África nas escolas tem origem no próprio texto da lei e no distanciamento do universo acadêmico da realidade do ensino básico. É o descompasso entre o tema visto globalmente, constituído por conteúdos interdisciplinares aliados à produção de uma nova prática escolar, e a visão de conteúdos organizados disciplinarmente como: História africana e brasileira, Literatura africana, Artes africanas, etc.

¹⁶ Ver Pantoja (2005) que compila vários textos dos “especialistas”, pesquisadores acadêmicos sobre África. Há ali uma clara perspectiva de reforçar também o ensino de uma África contemporânea, numa abordagem mais abrangente que aquela África relacionada apenas ao passado brasileiro e, sobretudo de empenhar-se na desmistificação de estereótipos geralmente relacionados ao continente, sejam aqueles detratores e racistas, sejam aqueles mais voltados a uma “África mítica” e idealizada.

A lei expressa esta contradição quando, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de abordar tais conteúdos em todo o currículo escolar, define as disciplinas sobre as quais devem incidir a maior parte dos conteúdos. Por outro lado, as diretrizes curriculares dão ênfase ao aspecto interdisciplinar¹⁷. A necessidade de uma abordagem interdisciplinar do tema esbarra numa perspectiva acadêmica quase sempre muito especializada, sobretudo nas áreas de história e literatura.

A necessidade de uma abordagem interdisciplinar é ainda mais flagrante no primeiro nível do ensino fundamental, onde ainda não há separação tão nítida por áreas de conhecimento. A tentativa de uma abordagem mais totalizante dos conhecimentos sobre África e afro-brasileiro reflete outra forte tensão entre as narrativas “acadêmicas” e as “militantes” (se é que podemos falar assim) sobre ensino da África, que incide numa abordagem homogeneizadora do continente africano, que reflete a tentativa de resgatar uma relação mais imediata com África, através de uma perspectiva culturalista e centrada na experiência afro-descendente.

Este tipo de abordagem procura traduzir uma perspectiva totalizante e particular da África sobre o mundo, bastante tributária de uma concepção da África de fundo religioso e numa seleção de temas africanos centrados na religiosidade tradicional, que no Brasil está associado aos cultos afro-brasileiros, de orixás, voduns, inquices. Esta perspectiva religiosa dá ensejo às críticas por parte dos acadêmicos da produção de uma África idealizada e a-histórica, que é “recriada” no Brasil a serviço de uma identidade diaspórica, muito pouco comprometida ou preocupada em compreender a complexidade conflitiva e contraditória da história e das sociedades africanas.

Se é verdade que uma visão excessiva ou exclusivamente religiosa de África dá ensejo a uma “reificação” e a uma visão bastante limitada do continente, não incorporando, por exemplo, as complexas transformações do último século, também é verdade que a perspectiva sobre a religiosidade como visão de mundo e organizadora do modo de vida africano tem obtido sucesso na representação de África no espaço escolar nos aspectos de abrangência e interdisciplinaridade.

Tomando religião como metáfora para cultura e apresentando-a como a dimensão totalizante da vida comunitária, que envolve diversos aspectos da vida social – simbologia, poder, artes, ética, organização social e econômica – esta abordagem abrangente consegue ao mesmo tempo dar conta de introduzir as noções de diversidade cultural e respeito à diferença, um dos objetivos fundamentais previstos na lei, e tratar de forma coerente e atraente os sistemas culturais africanos (e os aportes culturais afro-brasileiros), embora não sem

¹⁷ A ausência da menção da Geografia na lei como importante área de conhecimento a abordar conteúdos específicos de África e afro-brasileiro demonstra o descompasso nesta balança entre a abordagem disciplinar e interdisciplinar.

fortes contradições¹⁸.

Gostaria de deixar claro que não pretendo aqui optar por uma ou outra abordagem para o ensino de África, mas sim levantar questões sobre as potencialidades, dificuldades e os limites destas, de forma a incitar o diálogo entre visões sobre o continente que normalmente são vistas como opostas. E vistas como opostas porque são geralmente defendidas por atores situados em diferentes posições, seja em setores da academia, por especialistas e pesquisadores, seja por militantes e acadêmicos oriundos dos movimentos sociais negros. É em prol de uma maior e melhor mediação entre estas duas esferas que levanto estas questões.

Conclusão

A promulgação da Lei 10.639 vem possibilitando o financiamento de iniciativas para a formação e capacitação de professores e produção de material didático. Na universidade, impulsionou, como vimos, a criação de vagas para professores e pesquisadores em História da África e Literaturas Africanas e aumentou o interesse de outros departamentos para o desenvolvimento da temática africana.

Parece evidente que a Lei pode favorecer um novo estímulo para os estudos de África no Brasil. Embora concorde que os interesses da pesquisa acadêmica não devam estar subordinadas às demandas do ensino básico, acredito que deva haver maior sinergia entre estas áreas. E esta iniciativa deve partir, prioritariamente, do meio acadêmico.

Quanto às relações entre estudos africanos e afro-brasileiros, guardadas as especificidades de cada tema, teríamos muito a ganhar com um maior interesse mútuo e um diálogo mais informado. Isto reforçaria as áreas, garantindo maiores possibilidades de financiamento e espaço institucional. A trajetória dos centros de estudos africanos no Brasil demonstrou que esta aproximação foi, na maior parte das vezes, profícua e, mais que desejável, é possível e necessária.

Referências Bibliográficas

ADINOLFI, Maria Paula Fernandes. *“A África é aqui”: Representações da África em experiências educacionais contra-hegemônicas na Bahia*. Dissertação de Mestrado. PPGAS/USP. 2005.

_____. *Imbricações entre a academia e o movimento negro na pesquisa e no ensino de África: o caso da Bahia, 1959-1986*. IIIº Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Mesa Redonda: A pesquisa e o ensino sobre África no

¹⁸ Ver Adinolfi (2005) para a análise dos conflitos e sobreposições entre as lógicas advindas da religiosidade e aquelas expressas nas orientações escolares baseadas no conceito de democracia e cidadania no contexto do espaço escolar, num estudo de caso em Salvador.

Brasil, 2004.

BELTRÁN, Luís. *O Africanismo Brasileiro - incluindo uma bibliografia africanista brasileira (1940-1984)*. São Paulo, 1987.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34, Rio de Janeiro: UCAM, 2001.

MONTERO, Helene. *O ressurgimento do movimento negro do Rio de Janeiro na década de 70*. Dissertação de Mestrado, PPGS, IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

MOUTINHO, Laura. *Negociando discursos: análise das relações entre a Fundação Ford, o movimento negro e a academia na década de 80*. Dissertação de Mestrado, PPGS, IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

OLIVA, Anderson Ribeiro. "A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática". *Estudos Afro-Asiáticos*. v.25 n.3 Rio de Janeiro. 2003

PEREIRA, José Maria Nunes. *Os Estudos Africanos no Brasil e as Relações com a África - um estudo de caso: o CEAA (1973-1986)*. Dissertação de Mestrado. PPGS/USP. 1991.

ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (org.). *Rompendo Silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília. DP Comunicações. 2004.

SARAIVA, José Flavio S. *O lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira de 1946 aos nossos dias*. Ed. UnB, 1996.

SLENES, Robert. *Na Senzala uma flor: as esperanças e as recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

ZAMPARONI, Valdemir. "Os Estudos Africanos no Brasil: Veredas". *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.4, n.5. 1995. 105-124.