

**BRUNO ZILIO**

**PROVOCAÇÕES CRÔNICAS: A CONSTRUÇÃO DE UM SITE EDUCATIVO PARA  
REPENSAR A ESCOLA, A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E AS ÁFRICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado  
Profissional em Ensino de História - Profhistória  
da Universidade do Estado de Santa Catarina,  
como requisito para obtenção do grau de Mestre  
em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Rossato

**FLORIANÓPOLIS/SC**

**2016**

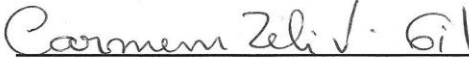
**BRUNO ZILIO**

**PROVOCAÇÕES CRÔNICAS: A CONSTRUÇÃO DE UM SITE EDUCATIVO  
PARA REPENSAR A ESCOLA, A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E AS ÁFRICAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Banca julgadora:**

Orientador/a:   
Doutora Luciana Rossato  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:   
Doutora Carmem Zeli de Vargas Gil  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro:   
Doutora Claudia Mortari  
Universidade do Estado de Santa Catarina

**Florianópolis, 30 de setembro de 2016.**

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todos e todas que conviveram comigo durante esse período ímpar, que colaboraram e incentivaram para que o trabalho se desenvolvesse da melhor forma possível. Há boas doses de desprendimento, paciência, dedicação, revisão de valores, de concepções de mundo e, obviamente, de provocações na história dessa pesquisa, e não estou falando apenas de mim. Todas as conversas, sugestões, dicas e reações valeram para chegar a esse desenho final.

Um obrigado apaixonado à minha esposa Aline, que conheci na escola e desde cedo nos envolvemos para também pensar os rumos da educação. Neste trabalho em especial, pelas sugestões, dicas, revisões e apoio incondicional. Também agradeço a toda minha família, em especial pai, mãe e irmão que, desde cedo, criaram ambientes e condições para que meus vôos fossem livres. À minha família estendida, Neusa, Décio, cunhadas e cunhados.

Um obrigado aos que são a razão de ser dessa profissão, os estudantes com quem convivi e convivo. Aos colegas de trabalho, especialmente da Escola Batista Pereira, parceiros de jornada e de incentivo para esse e outros tantos projetos.

À Carol e ao Ricardo, respectivamente a designer e o desenvolvedor do site. Obrigado pelo trabalho competente e dedicado. “Tio Rica”, amigo de longos anos, que compartilhou morada, bandas e, agora, este trabalho que é um marco em minha trajetória.

Aos colegas de mestrado e profissão, obrigado pelo aprendizado da vivência com vocês, pelos momentos profundamente valiosos ao lado de cada um e de todos. Que novas parcerias possam frutificar daqui para frente. Em especial ao amigo Ricardo Pinho, colega de mestrado e de escola, de trilha e de goiabeira. Obrigado pelo aprendizado. Também em particular às amigas e colegas dessa primeira turma de mestrado profissional Karla, Tamelusa e Carina, versadas em ERER, minhas referências imediatas e que fizeram trabalhos muito importantes neste curso. Também agradeço à CAPES, pelo financiamento que incluiu a garantia de bolsas para os docentes da rede pública.

Aos professores da UDESC e UFSC que se empenharam para fazer acontecer esse mestrado. Obrigado pelas dicas valiosas para esse trabalho, professor Paulino Cardoso e professora Bárbara Giese. Obrigado professora Mônica Martins pela leitura atenta e competente da qualificação, além do próprio incentivo para o processo seletivo de entrada no mestrado. Em especial, meu muito obrigado por todas as dicas, indicações, debates e provocações em disciplinas que foram capitais para nosso trabalho, professora Cláudia Mortari. Por fim, meu agradecimento sincero à professora Luciana Rossato, minha orientadora que emprestou competência, dedicação e parceria a todo o processo de pesquisa, além de cumprir importante papel de liderança para o funcionamento de todo esse programa de mestrado.

Se a máxima filosófica de Descartes “Penso, logo existo” representa o ideal do individualismo europeu, a afirmação bantu “*Umntu ngumuntu ngabantu*” representa uma aspiração africana coletiva: “Um ser humano é humano por causa dos outros seres humanos”. Nossa humanidade depende da humanidade de nossos semelhantes. Nenhuma pessoa, nenhum grupo pode ser humano sozinho. Nós nos erguemos acima do nível animal juntos – ou então não nos erguemos. Se aprendermos essa lição, ainda que tarde, teremos dado um passo à frente, um passo verdadeiramente digno de um novo milênio. (Chinua Achebe)

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões e propostas para contribuir na construção de práticas pedagógicas que relacionem e problematizem a escola, o conhecimento sobre o continente africano e a discussão racial no Brasil, a partir dos instrumentos da História. Para tanto, construímos um site educativo, que pode ser acessado pelo endereço [www.provocacoes-cronicas.pro.br](http://www.provocacoes-cronicas.pro.br), onde apresentamos quatro crônicas que têm o papel de iniciar esse diálogo. Em cada crônica há vários hiperlinks que levam a fontes históricas diversas, segundo o interesse do leitor. Esse material foi concebido como uma forma de fazer provocações e, portanto, não fecha assuntos e não oferece um itinerário completo como uma sequência didática. A intenção é que cada indivíduo e coletivo que se aproprie dele possa também aprofundar seus interesses em caminhos posteriores, segundo suas próprias vontades e necessidades. A dissertação apresentada a seguir serve como base para o conteúdo apresentado no site. Os dois fazem parte das demandas do Mestrado Profissional em Ensino de História. Os capítulos da dissertação são referentes às crônicas apresentadas no site. No primeiro, apresentamos provocações em torno da escolarização, problematizando, dentre outros, o tempo escolar, a relação escola-família e a obrigatoriedade, além de analisar três estudos de caso (Grupos Escolares, educação Guarani e dos Tchoukés de Angola). No segundo, que se relaciona à segunda e terceira crônicas, abordamos a construção da disciplina escolar História e sua vinculação eurocêntrica, a lei 10.639/2003 e as diferentes historiografias africanas. No terceiro capítulo (e última crônica) provocamos o debate sobre raça, sobre os movimentos que positivam este conceito como pauta antirracista e, principalmente, sobre os privilégios que a pertença racial branca traz, através da categoria *branquitude*.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Educação Étnico-Racial, Escolarização, Áfricas, Raça.

## ABSTRACT

This work aims at presenting proposals to contribute to the construction of pedagogical practices that instigate and are related to school, knowledge on the African continent and the discussion on race in Brazil, based on theoretical instruments provided by History. In order to achieve that goal, a website ([www.provocacoes-cronicas.pro.br](http://www.provocacoes-cronicas.pro.br)) was built, where we present four chronicles that serve to start the dialogue. Each chronicle has different hyperlinks that lead to different historical sources, depending on the interest of the reader. These materials were conceived as to instigate the reader and, therefore, do not conclude the subjects nor offer a complete itinerary as a didactic sequence. The purpose is that each individual and collective that appropriates the material can also deepen his interests later on, according to his own wishes and needs. This dissertation serves as basis to the content presented in the website. Both are required by the Professional Master in Teaching History. The dissertation chapters refer to the chronicles presented in the website. The first one presents incentives around schooling, to instigate, among others, the debate about school time; the relation school-family; and the obligatoriness of formal education. Moreover, the first chapter also analyzes three case studies (scholar groups, *Guarani* education and the *Tchoukés* from Angola). In the second chapter, which is related to the second and the third chronicles, we approach the construction of History as a discipline and its Eurocentric entailment; the 10.639/2003 law; and the different African historiography. In the third chapter (and last chronicle), we instigate the debate on race; on the movements that have a positive stance about it; and, mainly, on the privileges white people historically have, through the category of *whiteness*.

**Keywords:** Teaching History, Ethnic and racial education, schooling, Africas, race.

## SUMÁRIO

|   |                |
|---|----------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>9</b>       |
| <b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO, ESCOLA, CURRÍCULO</b> .....   | <b>19</b>      |
| 1.1 A EDUCAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA .....   | 20             |
| 1.2 O TEMPO DA ESCOLA .....   | 22             |
| 1.3 ESTUDOS DE CASO.....  | 24             |
| <b>1.3.1 Educação indígena e educação escolar indígena</b> .....                              | <b>26</b>      |
| <b>1.3.2 Angola: alguns vislumbres de processos educacionais dos Tchoukés</b> .....           | <b>29</b>      |
| <b>1.3.3 Educação escolarizada: os Grupos Escolares</b> .....                                 | <b>38</b>      |
| <br><b>CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO, COLONIALIDADE, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DAS ÁFRICAS</b> ..... | <br><b>43</b>  |
| 2.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E HISTÓRIA .....  | 45             |
| 2.2 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA .....  | 48             |
| 2.3 A LEI 10.639/2003: AVANÇOS E LIMITES .....  | 54             |
| 2.4 HISTÓRIA DAS ÁFRICAS, HISTORIOGRAFIA E ENSINO .....                                       | 60             |
| <b>2.4.1 Historiografia da inferioridade africana: precedentes</b> .....                      | <b>61</b>      |
| <b>2.4.2 Historiografia da inferioridade africana</b> .....                                   | <b>67</b>      |
| <b>2.4.3 Historiografia da superioridade africana</b> .....                                   | <b>70</b>      |
| <b>2.4.4 Historicidades complexas: a Nova escola de estudos africanos</b> .....               | <b>73</b>      |
| <br><b>CAPÍTULO 3 - MOBILIZANDO A DIMENSÃO RACIAL</b> .....                                   | <br><b>75</b>  |
| 3.1 APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE RAÇA .....   | 77             |
| <b>3.1.1 Racismo, racialismo</b> .....  | <b>81</b>      |
| <b>3.1.2 Pan africanismo, negritude e o negro</b> .....                                       | <b>82</b>      |
| 3.2 O BRASIL E OS MOVIMENTOS NEGROS.....  | 83             |
| 3.3 O BRANCO E AS RELAÇÕES RACIAIS: A BRANQUITUDE .....                                       | 92             |
| 3.4 DOS LIMITES E DA NECESSIDADE DE SUPERAR A RAÇA .....                                      | 95             |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <br><b>103</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>109</b>     |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | <b>117</b>     |





## INTRODUÇÃO

Nosso trabalho se configura como um convite. Estendido a todos e todas, dirigido sensivelmente a quem está aberto a pensar a educação, principalmente a básica. Um convite a praticar a reflexão, o olhar atento, a indagação e a indignação. Há uma rotina cheia de momentos inusitados, um microcosmo veloz e pleno de complexidades, uma tensão que combina pequenas vitórias e sentimentos de impotência para os que se envolvem e se inquietam com os caminhos da educação escolar. Seja na sala dos professores, no recreio dos estudantes, nos momentos de aula, nas saídas de estudo, na rua, na mercearia e até na atitude do desistente, se vive a instituição escola, pensando, reproduzindo ou reinventando seu papel social, individual ou coletivamente. E, enquanto tentamos agir ou ignorar todos esses estímulos, o relógio corre, o conteúdo tem que avançar, o projeto não para, o bimestre termina. Então, para que serve esse convite? Contribui efetivamente ou será perda de valioso tempo, que poderia ser dedicado, por exemplo, para estudar ou preparar uma aula?

Começo respondendo sinceramente que parti de minhas indagações e que só as ampliei durante este processo. Não tive pudor em abrir várias portas, em aproveitar o tempo valioso dessa pesquisa para investigar antigas e novas questões que me interessavam. Assim, caro leitor, é um convite primeiro a mim mesmo. Mas, por favor, não pense que estou sendo egoísta. Em que pese a educação e a escola, não há como propor nada que se realize sozinho. Qualquer itinerário precisa, necessariamente, pensar na relação entre seres humanos. Qualquer proposta que não seja compartilhada e encarada coletivamente não pode dar frutos. Assim como essas inquietações partiram especialmente de minha história como estudante e professor, sei que de nada valerão se ficarem no meu armário. Talvez sirvam apenas como mais uma frustração. É preciso então compartilhar, não respostas, que não tenho, mas flancos que podemos abrir juntos. Afinal, se esperamos por fórmulas e respostas prontas, é porque já nos acostumamos com modelos de educação que deixaram a produção de conhecimento de lado faz tempo.

No caso desta pesquisa, cabe dizer que ela parte de minha ignorância e curiosidade para depois tomar o caminho da investigação: Ao tentar estabelecer uma proposta de pesquisa sobre História da África, fui obrigado a constatar que muito pouco sabia sobre o vasto continente. Esse foi um ponto de partida instigante não porque me interessei apenas em tentar suprir esta carência, mas por me levar a trilhar o caminho de procurar compreender por que ela existe. Caso parecido aconteceu quando me provocava sobre o racismo, procurando entender por que ele existe e vigora no Brasil, por que *eu* acabo por praticá-lo, apesar de tudo. E a escola tem algo a ver com isso? E a história tem algo a ver com isso? Evidente que sim, apesar de não

podermos pensar que só por aí conseguiríamos resolver os problemas da sociedade, afinal. De todo modo, se desconfio de minha ignorância em não saber nada (de “positivo”) sobre a África – ou, sobre as Áfricas – se reconheço o racismo e o privilégio de ser branco em uma sociedade racista, sei que, como professor de história, posso ter uma atuação muito interessante. Para que mesmo? Ensinar aos alunos, passando alguns conteúdos em nossas aulas de 45 minutos e... Opa. Mas esse modelo de escola também não ajuda. E aqui ampliamos um pouco mais a nossa margem: Que escola é essa, de onde surgiu? E precisa ser assim? Educação só funciona assim? Por que você precisa vir à escola? Por que estudar isso ou aquilo? Para que serve? Para que serve a escola? No que a escola ajuda a desfazer ou reproduzir as injustiças da sociedade? – como o racismo, o sexismo, a desigualdade social e de direitos, a transformação em mercadoria de muito do que é básico para viver. Será que pensar no modelo de escola em que estamos inseridos poderia auxiliar nos objetivos desta pesquisa? Atenção para essa: A escola pode mudar a escola? Algumas questões que formulava ainda como estudante do ensino básico, outras já como docente. Mesmo sabendo que não dá para ter respostas simples, acreditamos que vale a pena fazer as perguntas. E foi por aí que seguimos.

Assim, procuramos olhar também a história da educação, da escola moderna e da disciplina escolar história, para tentar entender melhor para que serviu e para que serve essa instituição. Tentamos abrir algumas possibilidades para pensar, junto com os alunos, o que é a escola, o que se ensinou e se ensina na escola. A pretensão de deslocar essa naturalidade que parece ter a instituição escolar, seus métodos e instrumentos, também pode abrir caminhos para entender qual o lugar das Áfricas e da história afro-brasileira na produção de conhecimento. Afinal, a escolarização e os conhecimentos validados para entrar na escola, também têm um percurso histórico de legitimação. Além disso, é importante perceber quais são os limites de se propor uma produção de conhecimento escolar com novos parâmetros em estruturas tão bem estabelecidas. Assim, temos um alargamento de olhar, no sentido de produzir um material que contenha uma problematização do currículo escolar, com foco na disciplina história e no lugar das Áfricas, e da própria instituição *escola*.

Este trabalho se configura, então, como mais uma oportunidade para investigar as tensões e avanços da inserção ativa da história das Áfricas e afro-brasileiras no espaço escolar, perceber quais escolhas, quais olhares e práticas se construíram ao longo dos tempos e quais permanências ainda observamos. Pistas não faltam. Em meu caso particular, basta olhar os “conteúdos” selecionados em minha formação escolar e a maioria do que ensino para compreender o tamanho dos desafios daqueles que, mesmo imbuídos de uma “outra lógica”, patinam em estruturas mentais que guardam permanências óbvias (ou não) de uma produção de

conhecimento colonial. Compreender e tomar consciência de como se deu esse processo e como se reproduz (abarcando objetivamente este professor e seus alunos) é uma das propostas dessa pesquisa.

Desde o final do século passado há um debate intenso sobre a inclusão curricular, por força de lei, de saberes que também privilegiem matrizes culturais historicamente excluídas de grande parte do repertório escolar de conhecimento. No caso da construção da História do Brasil, é notável a recorrência em se destacar apenas papéis subalternizados, passivos ou com grandes lacunas quando tratamos do estudo das populações nativas do que veio a se chamar Brasil ou dos grandes contingentes populacionais oriundos do continente africano, tanto em sua experiência diaspórica como no estudo daquele continente. Sob pressão dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, há mais de uma década foi instituída a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas<sup>1</sup>, com orientações que buscam reverter distorções históricas na produção e difusão do conhecimento escolar, como parte de um esforço amplo em alterar as bases racistas em que ainda se mantém nosso país. No entanto, encarar os desafios da implementação desses dispositivos legais fazendo, inclusive, a necessária crítica de seus limites, é uma tarefa aberta, apenas timidamente iniciada em muitas escolas e universidades. No caso da maioria dos educadores dos ensinos fundamental e médio, a exiguidade dos momentos de planejamento e formação não contribuem para alavancar esse processo. Encaramos o período do mestrado e a produção dessa dissertação como uma oportunidade valiosa para nos inserirmos mais ativamente nesses caminhos.

Há sete anos trabalho como professor de história do ensino fundamental, a maioria deste tempo dedicado à Escola Básica Municipal Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha, em Florianópolis. Com cargo efetivo desde 2010, o que, dentre outras garantias, permite estar vinculado ao mesmo ambiente de trabalho na sucessão dos anos letivos, tenho aprendido muito sobre a prática docente e também questionado seus limites. Neste momento de trajetória profissional, tenho procurado ampliar essas reflexões. O mestrado profissional em ensino de história trouxe o privilégio de poder dialogar com outros professores da educação básica, além dos professores universitários que apostaram neste novo curso. Cada um de nós se envolveu para qualificar nossa prática na educação, comprometendo-se também em realizar produções que possam ser compartilhadas na comunidade escolar, para que esta se aproprie e dê uso

---

<sup>1</sup> A lei 10.639 de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. A inclusão do ensino da cultura e história dos povos indígenas foi garantida pela lei 11.645 de 2008.

efetivo aos materiais. Espero, como integrante dessa primeira turma, que esse processo se perenize e ganhe potência.

Várias propostas diferentes foram gestadas e puderam ter desenvolvimento neste curso que prevê como trabalho final, além da reflexão acadêmica, mas imbricada a ela, a elaboração de uma intervenção, ou seja, a construção de uma ação ou material propositivo. Essa dimensão foi vencida com a produção de jogos, de sequências didáticas, de materiais didáticos diversos, com a construção de metodologias de trabalho, de uma rádio escolar, dentre outros. Em nosso caso, o problema foi sendo configurado em produzir um material que auxiliasse na compreensão de como se estabeleceram os saberes relacionados as Áfricas, investigando também o currículo e a instituição escola, além de contribuir no repensar das questões raciais no Brasil<sup>2</sup>. Dado o tamanho da empreitada, assumimos os limites de não poder aprofundar nenhum desses itens. É preciso dizer que essa característica não foi pensada no sentido de realizar um trabalho raso, mas de concentrar esforços em elaborar uma estratégia que abrisse vários caminhos para a produção de conhecimento na escola, a partir de provocações que dialogam e estão embasadas nesta dissertação. O desafio foi, ainda, fundir tais objetivos em um material que pudesse ser utilizado na educação básica não como uma “receita”, mas uma janela de possibilidades.

Como materialização do processo, essas indagações foram canalizadas para a produção de um site educativo, organizado a partir de crônicas. A ideia desse formato partiu de um trabalho coletivo realizado em uma das disciplinas desse mestrado profissional<sup>3</sup>. Tínhamos o objetivo de construir um material em conjunto, e a produção de uma coletânea de crônicas em que se agregariam sugestões para o uso de professores acabou sendo o caminho definido. Antes de ser publicado, esse material, que está disponível on-line<sup>4</sup>, também foi objeto de apreciação de alguns professores de História da rede municipal de Florianópolis e de alunos de um colégio da cidade. Os questionários retornados desses testes, demonstraram que uma das crônicas mais escolhidas e comentadas foi justamente a que produzi, intitulada “Por que eu não sei (quase) nada sobre a África?”. O interesse pela questão levantada na crônica foi mais um incentivo para seguir nesse caminho. Assim, para o trabalho final do mestrado, utilizamos esse texto,

---

<sup>2</sup> Essa problematização foi gerada na confluência das três disciplinas cursadas no primeiro semestre do curso de mestrado: História do Ensino de História (Prof. Dra. Luciana Rossato), Teoria da História (Prof. Dr. Rogério Rosa) e Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira (Prof. Dra. Cláudia Mortari). Foi de fundamental importância, ainda, a vivência e o aprofundamento de algumas perspectivas teóricas na disciplina Multiculturalismo, Cotidiano e História, também ministrada pela prof. Cláudia Mortari.

<sup>3</sup> A disciplina de “Produção de material didático e o universo virtual”, ministrada pela Prof. Dra. Márcia Ramos de Oliveira, no primeiro semestre de 2015.

<sup>4</sup> O livro on-line foi intitulado “Questões crônicas no ensino de História” e pode ser acessado pelo endereço: <http://www.youblisher.com/p/1177747-Questoes-cronicas-no-ensino-de-Historia/>

produzimos mais três no mesmo formato, adicionamos outros mecanismos e criamos uma outra forma de apresentar o material.

Investimos nessa estratégia entendendo também a especificidade do mestrado profissional, o qual se abre para a produção em diversos formatos, diferente das tradicionais teses e dissertações que, muitas vezes, parecem desautorizar a invenção literária como atributo importante (BARROS, 2013). Mas a produção das crônicas é apenas o ponto de partida. Cada uma tem a função de iniciar um diálogo, uma problematização, gerar questionamentos, que serão ampliados na medida do interesse dos leitores. Para alimentar essa abertura, estão imbricados a cada crônica questões que levam a textos didáticos e fontes históricas diversas como trechos de filmes, de legislações, vídeos, literatura, fotografia, charges, dentre outros materiais, com a função de ampliar a provocação inicial da crônica em si. Nossa aposta é que isso possa ser um impulso para uma produção de conhecimento a partir da exploração e aprofundamento de quaisquer desses caminhos. O professor e/ou o aluno também não precisam seguir esse itinerário, usando somente o texto da crônica ou partindo diretamente para as fontes, por exemplo.

A organização de todo esse material se deu no meio virtual, por isso a opção pelo site. Nele encontram-se os textos completos das quatro crônicas já nos primeiros níveis de acesso. Uma vez no texto, é possível escolher entre alguns destaques, que levam às fontes. Uma ferramenta importante utilizada para oferecer indicações sem condicionar sobremaneira o caminho do leitor são os hiperlinks, que redirecionam o conteúdo em tela a partir do interesse em determinado ponto específico. Esse formato é um exemplo de como podemos prever uma maior liberdade do leitor:

recurso interessante proporcionado pela virtualidade, e que pode vir a ser aproveitado para uma escrita histórica futura, é a possibilidade de criar links – entradas para um labirinto que pode ser percorrido pelo leitor, ele mesmo tornando-se, desta maneira, uma espécie de co-autor que produz a sua própria leitura criativa da obra historiográfica que lhe foi apresentada como caminho (BARROS, 2013, p.81).

Além disso, esse material não encerra assuntos, não tem gabaritos e pode até ser contraditório. Atividades que complementem o uso do material são fundamentais para seu melhor aproveitamento, como o levantamento de opiniões prévias, de questionamentos e conceitos já veiculados pelos estudantes, ou o incentivo a pesquisas mais aprofundadas por parte dos sujeitos que se apropriarem das propostas apresentadas em nosso site. Esperamos que os *links* que construímos sejam apenas um primeiro nível, que possam ajudar no impulso de criação de outras possibilidades de produção de conhecimento, por exemplo, com o uso da *web*, com as experiências de cada indivíduo e coletividade ou agregando outros suportes de memória.

Nosso objetivo é provocar e, uma vez provocados, estudantes e professores darão seu tom ao que se segue.

A principal forma de disseminação desse trabalho será feita a partir da divulgação de nosso site educativo, hospedado no endereço [www.provocacoes-cronicas.pro.br](http://www.provocacoes-cronicas.pro.br). No ambiente inicial, a *home page*, é possível acessar todas as referências dos materiais apresentados, assim como sugestões e indicações para ampliação do tema escolhido<sup>5</sup>. No *link* “mapa do site” pode-se acessar com facilidade todos os itinerários do sistema, assim como fazer um caminho direto às fontes. Ainda neste nível inicial, construímos um texto de apresentação sucinto que também convida o professor-pesquisador a conhecer a parte escrita da dissertação, já que cada capítulo se relaciona ao que irá encontrar no site. Este é o único convite específico ao professor, o que não impede outros profissionais e discentes de explorar essas páginas também.

Nosso trabalho escrito foi o espaço em que mobilizamos as principais bibliografias consultadas, desenvolvemos as discussões teóricas que nos serviram de suporte, além dos conceitos e categorias que se tornaram ferramentas significativas para a pesquisa. Foi, portanto, parte fundamental para a criação do site educativo, apesar de que, uma vez concluídos os trabalhos, não é necessário recorrer a dissertação escrita para utilizar o site. No entanto, recomendamos aos professores para que façam essa leitura (dos itens que interessam ou da totalidade) principalmente por dois motivos: primeiro, é uma maneira de compreender os alicerces teóricos/bibliográficos que podem ajudar no aprofundamento das questões levantadas no site. E segundo porque, apesar da relação site/dissertação, escrevemos esta última também como um material para instigar os professores, trazendo dimensões que não necessariamente estão contempladas no site. Optamos por abordar itens que servem também como um convite, que podem se configurar em propostas para outras pesquisas, com possibilidades inclusive de gerar outros materiais educativos. A parte escrita, assim, comporta um pouco da lógica do site, qual seja, apresentar caminhos e indicações diversas que podem ser percorridos em diferentes momentos, segundo a escolha e necessidade, neste caso, do professor-pesquisador.

Essa perspectiva aberta que caracteriza o nosso trabalho não seria possível, no entanto, se não considerássemos a escola como um espaço de produção de conhecimento e não apenas de transmissão. Nossos objetivos valorizam o que podemos chamar de “saber escolar”, construído, reelaborado e com objetivos específicos do espaço escolar, da cultura escolar (MONTEIRO, 2007). Para isso, também assinalamos nossa compreensão do papel indissociável do professor-pesquisador ou historiador-professor. Desde a década de 1980, há

---

<sup>5</sup> Hiperlink “Indicações e referências”.

uma produção crescente criticando as condições de trabalho impeditivas desse desempenho, mas também a própria formação de professores sem essa instrumentalização<sup>6</sup>.

A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção. (FONSECA, 2003, p. 62)

Esse trabalho foi pensado no sentido de valorizar e auxiliar aqueles que, apesar das dificuldades, se posicionam contra o ensino-reprodução e desenvolvem estratégias que ultrapassam os limites das grades curriculares.

Dividimos o texto principal em três capítulos. O primeiro se relaciona com a primeira crônica, no qual fundamentamos nossas discussões com problemáticas em torno da escolarização. Nessa parte, investigamos a escola e algumas de suas características fundamentais, como o tempo e o espaço. Propomos a separação conceitual entre educação e escolarização, entendendo que a emergência desta última esteve relacionada à promoção de um ideal civilizatório estreito. É possível também, a partir das discussões levantadas, historicizar as relações entre escola e família, a promoção da obrigatoriedade, os castigos escolares e as relações de gênero. Tais caminhos demonstram que não há naturalidade no modelo escolar hegemônico vigente, que sua configuração se deu em tensas relações de poder e que há uma heterogeneidade no oferecimento, acesso e nos objetivos para cada público escolar ou grupo social distinto.

Outra estratégia que consta nesse capítulo foi analisar alguns estudos de caso. Um deles representa uma etapa importante na consolidação da escolarização no Brasil republicano: abordamos algumas características do funcionamento dos Grupos Escolares na primeira metade do século XX. Os outros dois foram escolhidos no sentido de perceber outros modos de encarar a educação, muitas vezes concorrentes e sobrepostos pelos processos de escolarização. Assim, fizemos algumas incursões em elementos e tensões da educação escolar Guarani em Biguaçu/SC e, ainda, dos processos educacionais dos Tchoukés de Angola. Tais exemplos servem como convite a explorar mais esses temas e, ainda, ampliar esse tipo de investigação a outras tantas experiências.

---

<sup>6</sup> O chamado “modelo aplicacionista” e as licenciaturas curtas fizeram ainda por exacerbar o distanciamento pesquisa/ensino. Notamos permanências dessas visões, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, aprovadas em 2001. Sobre isto ver FONSECA, 2003.

No segundo capítulo, que serve de base para a segunda e terceira crônicas de nosso material didático, abordamos a construção da história como disciplina escolar e problematizamos nossos conhecimentos sobre as Áfricas. Para isso investigamos o estatuto da ciência e sua pretensão de universalidade, excludente no nascedouro por sua vinculação eurocêntrica. Esse processo marcou a consolidação da História (como ciência e disciplina), desde sua concepção à organização do tempo (periodização) e buscamos destacar que essa construção se deu como uma escolha, uma escolha marcadamente colonial. Nosso foco também foi direcionado para a análise do lugar delegado às Áfricas na historiografia, bem como os estereótipos que persistem quando abordamos o continente. Ainda nessa parte, apreciamos as mudanças na legislação educacional brasileira que, já no início do século XXI, impactaram essas concepções ao obrigar a inserção de conhecimentos relacionados às Áfricas e aos afrodescendentes no ensino básico.

Procuramos instigar esses debates com duas crônicas que precisam ser lidas essencialmente como provocações, caso contrário poderiam ter uma utilidade oposta ao que pretendemos, reforçando estereótipos e preconceitos. Em “A visita histórica”, emprestamos o sonho de um garoto no meio da aula de História para permitir que um personagem apareça e explique, de forma direta e grosseira, a vinculação eurocêntrica da disciplina. Em “Por que eu não sei (quase) nada sobre a África?”, usamos de ironia ao apresentar um protagonista que diz saber muito do assunto, mas apenas reforça imagens que são estereótipos dos mais recorrentes sobre o continente. Assim, é importante fazer esse alerta, mesmo que as fontes relacionadas às duas crônicas tenham o papel de promover uma apropriação crítica dos temas, nosso objetivo, afinal. De todo modo, optamos por correr esse risco, entendendo que nossa estratégia pode gerar uma maior sensibilização do que se fossem textos mornos, explicativos. Acreditamos ainda que maior impacto traz a crônica “O dia da consciência branca”, alicerçada no último capítulo, comentado a seguir.

Convivemos hoje com um processo crescente de debate em torno das chamadas relações étnico-raciais, com reflexos na ampliação da produção de materiais, de momentos de discussão e no engajamento político, mas ainda há muito que fazer. Na escola presenciamos atitudes racistas, muitas vezes não conseguimos avançar em diálogos mais qualificados sobre políticas afirmativas ou insistimos em acreditar na falácia da democracia racial, e as desigualdades se reproduzem. Para alterar esse panorama, não basta criminalizar indivíduos, mas contribuir para munir o conjunto da sociedade de instrumentos que ampliem a informação e o olhar crítico para a formação de cada um. E “formação” pode ganhar um sentido ainda mais amplo se, ao invés de nos escusarmos de fazer o debate da questão racial no Brasil, propormos a problematização



do lugar do branco na sociedade, esclarecendo os privilégios históricos que essa pertença racial traz.

No terceiro e último capítulo, então, tentamos alavancar o debate sobre raça e racismo no Brasil. O conceito de raça foi explorado e historicizado, diferenciando-se seu caráter científico/biológico de sua construção social/cultural. Com isso abarcamos desde a violenta utilização das clivagens raciais, como a positivação de identidades como fator de luta política. Nesse último caso, entraram o Pan-africanismo e o movimento da Negritude. Nosso foco maior, no entanto, recaiu sobre as construções dos movimentos negros brasileiros do século XX, organizações de destaque na luta por melhores condições de vida e contra a discriminação racial.

Quando tratamos dos conceitos de raça e racismo no Brasil, é para o significante “negro” que foram e são mobilizados a maioria dos olhares. Porém acreditamos que, nesse campo tenso de relações, se considerarmos o papel do “branco”, podemos avançar decisivamente. A branquitude nos ajudou a entender melhor esse lugar distinto, de prestígio e poder, herança de um mundo moderno/colonial. Tal investigação ajudou a configurar melhor meu lugar de fala como professor-pesquisador branco, além de revelar outros itinerários de luta antirracista. Ainda nesse capítulo, como reflexão final, mas não menos importante, destacamos alguns dos limites em se mobilizar raça, cultura e identidade, mesmo quando se tratam de lutas políticas legítimas. Encarando o paradoxo, percebemos a importância dos movimentos e estratégias que resvalam para a essencialização dos grupos sociais como pauta antirracista e, ao mesmo tempo, sinalizamos para a necessidade de perceber suas armadilhas e, principalmente, acreditar em um mundo em que possa haver a plena superação dessas clivagens.

Esperamos que nosso site e seu conteúdo possam ser utilizados como ferramentas de apoio e de sensibilização para que se estabeleçam ou se ampliem os olhares para temas tão importantes, a partir das escolas. Acreditamos que a composição está adequada para estudantes do ensino fundamental II (nosso alvo inicial), médio e da EJA, mas nada impede que outros públicos a utilizem e adaptem. O site educativo cumpre uma função paradidática, ou seja, não substitui os demais materiais didáticos, mas pode alcançar outros horizontes conceituais, desenvolver determinadas temáticas de forma diferenciada, ter boa entrada no trabalho com projetos, dentre outros (FURLAN, 2002).

É importante notar alguns limites e potencialidades do formato escolhido para o uso no ambiente escolar. São enormes as possibilidades de exploração desse site se imaginarmos um ambiente ideal de acesso à internet, de curiosidade e habilidade no manejo computacional dos

usuários. Pela nossa experiência, não acreditamos que a falta de curiosidade e de manejo dos aparelhos eletrônicos seja obstáculo significativo para a maioria das crianças e adolescentes. Sobre o outro ponto, no caso das escolas que contemplam os anos finais do ensino fundamental em Florianópolis, nosso local de trabalho atualmente, há salas informatizadas onde é possível ter acesso facilitado à rede mundial. Um número muito significativo de estudantes também utiliza essa ferramenta em casa ou, através de agendamentos, nos computadores da própria escola, no contra turno.

De todo modo, para ampliar as possibilidades de utilização, uma vez que a versão de testes deste trabalho esteja concluída e aprovada, disponibilizaremos um aplicativo/software que, depois de instalado, poderá ser explorado sem a necessidade da internet. Outra funcionalidade importantíssima deriva da arquitetura dedicada do site, ou seja, todo o material também poderá ser acessado de dispositivos móveis como celulares e tablets.

Ainda é possível prever a apresentação, exploração ou retomada dos materiais do site em grandes grupos, já que maioria das escolas já contam com projetores multimídia. No caso dos textos das crônicas, dos materiais em formato *pdf* (textos didáticos, documentos, fotos) e das imagens, é possível imprimir e propor outros usos. Os vídeos e músicas também podem ser baixados e utilizados fora do contexto do site. Como orientamos nossa pesquisa para ser um conjunto de sugestões, esperamos que essa flexibilidade também possa ampliar o escopo de apropriação.

Não pretendemos oferecer respostas, mas provocar impulsos de curiosidade, estranhamentos, oferecer matéria-prima para mais debates, pesquisas e, quiçá, contribuir em alguma mudança. Portanto, o material não se configura como uma proposta didática para ser seguida, mas um conjunto de provocações que, juntas ou separadas, usadas pelos educadores, estudantes ou ambos, tragam à tona questões importantes para repensar a educação. Nessa primeira experiência, nos propusemos a alavancar discussões sobre a escola em que se está e a escola que se quer; sobre a construção do conhecimento que nos remete às Áfricas, ontem e hoje; e sobre como encarar as questões raciais. Como cada realidade escolar é diferente, também a recepção desses temas poderá ser muito heterogênea. Não que isso não ocorra sempre, com qualquer material, didático ou não. A diferença é que tentamos levar em conta essa heterogeneidade já no momento de criação. Assim, as crônicas e documentos selecionados representam apenas uma parte, que só pode ganhar vida se alguns olhos brilharem e algumas perguntas e opiniões brotarem.

## **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO, ESCOLA, CURRÍCULO**

Durante a escrita desse capítulo, estabeleci uma conversa com estudantes de 6º ano da escola onde trabalho. Na transição para o último bimestre de 2015, após a entrega de notas, pedi que lessem a crônica “Pra ser alguém na vida” e, depois, dessem suas opiniões sobre o que gostavam ou não na escola. Os horários, a organização em fileiras, os problemas de espaço da escola e a falta de diversão foram alguns dos itens levantados. Mesmo sem me aprofundar, já que o objetivo naquele momento não era fazer o teste do material com metodologia específica, ficou evidente que, com aquela turma, a discussão seria muito frutífera, pois as opiniões e sugestões indicaram grande interesse e posicionamento crítico. Não que isso devesse ser uma surpresa, já que a escola é uma das instituições que mais conhecem. Podemos afirmar inclusive que, independente de ter suas opiniões e considerações formais levadas a sério, os estudantes também moldam as rotinas dos ambientes escolares. O que estamos propondo aqui, no entanto, é um passo a mais, apoiado em nossa área de formação. Nosso intuito nessa primeira parte, que está vinculada à primeira crônica do nosso material didático, é justamente agregar a perspectiva histórica sobre a própria escola como uma ferramenta potente para qualificar essa análise.

Como trajeto inicial, então, estamos sugerindo um olhar atento para a escola. É nessa instituição, capilarizada nas mais diversas sociedades e com abrangência muito significativa, que imaginamos que a intervenção didática gerada nesta dissertação pode ser usada. São os atores que fazem parte das comunidades escolares os sujeitos que miramos. Por isso nossa primeira crônica vai tentar perscrutar algumas concepções e rotinas escolares bem estabelecidas. A obrigatoriedade, a divisão e seleção do conhecimento, as relações com as famílias, as desigualdades de gênero, raça e classe social no acesso à escolarização, o tempo e o espaço escolar, a “transformação” da criança em aluno. O objetivo é que o leitor questione a suposta naturalidade do que envolve a escola percebendo, através da análise de alguns casos específicos e provocações, as diferenças no tempo e espaço, as permanências, rupturas e outras formas de compreender o que é educação e escola, historicamente. Mas por que enveredar por esses caminhos, já que nos comprometemos fundamentalmente a pensar nas histórias das Áfricas e afro-brasileiras?

Acreditamos que não se trata de abandonar, nem desviar o foco. Atualmente as escolas - e universidades - são espaços consolidados de legitimação de conhecimentos, que passam a figurar no currículo. Mas tempo e espaço são currículo. Disciplinamento e hierarquização de saberes também. A emergência da escola moderna com seus atributos característicos faz parte de um processo histórico específico, que remete a escolhas e silenciamentos dentro de relações

desiguais de poder. A configuração da instituição escolar no Brasil não é resultado de trocas civilizatórias harmônicas. Está marcada pela *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2000), onde a hegemonia da produção, controle e legitimidade do conhecimento é eurocêntrica, ignorando, rejeitando ou folclorizando outras formas de saber, outras maneiras de produzir conhecimento. Não basta, então, propor a inclusão de conteúdos que ampliem o olhar para as Áfricas – ou para as populações indígenas – se esta colonialidade do saber também não for questionada. E isso inclui a própria instituição escolar na construção histórica de seus alicerces, assim como nas transformações que têm sofrido nos diferentes tempos e espaços.

No entanto, este trabalho não terá a capacidade de tipificar e analisar com grande espectro de alcance as diversas instituições escolares existentes. Também não pretendo aprofundar demais alguma experiência específica. Essas escolhas devem caber aos leitores, em caminho posterior, segundo suas próprias vontades e necessidades. Nesse sentido, a ideia é que sirva fundamentalmente para pensar a escola em que se está. Cada escola tem uma história, afinal, e isso quer dizer que são seres humanos convivendo, fazendo escolhas, entrando em contradição, em diálogo, aceitação, adaptação ou recusa, segundo condições que cada época e lugar configuram. Cada sistema escolar tem balizas diferentes também. Assim, quero contribuir usando a história para fazer algumas provocações que ajudem a construir um olhar de estranhamento sobre cada realidade vivenciada nesse meio. Esse será um caminho inicial, encarado aqui como uma base importante para propor outros olhares e práticas.

### 1.1 A EDUCAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Educação e escola são duas palavras que muitas vezes aparecem juntas, repetindo-se e complementando-se nos mais diversos discursos. Eu, por exemplo, costumo responder que “trabalho na educação” para me referir, de forma mais abrangente e genérica, a minha atuação profissional de professor de educação básica. Quando candidatos a cargos de representação política prometem investir na educação, estão se referindo ao provisionamento das instituições educativas formais – escolas, creches, universidades. Porém, dizer que alguém é “mal-educado”, nos remete muito mais à transgressão de determinados modos de agir em sociedade considerados ideais, identificados geralmente com a carência de um aprendizado nas famílias. Um bordão comum que aparece entre docentes e famílias quando debatem problemas de indisciplina afirma que “a educação vem de casa/de berço”, cabendo a escola outras responsabilidades: a instrução, a preparação técnica para o mundo do trabalho. Não é sem

argumentos que a escola também pode ser considerada uma instituição que deseduca, ou seja, opera na contramão de determinadas aprendizagens em detrimento de outras. Assim, podemos observar que a percepção sobre escola e educação varia muito segundo o contexto, desde o ponto de serem misturados seus significados até apartados radicalmente. No amadurecimento dessa pesquisa, tornou-se importante questionar, ou melhor, gerar algumas ferramentas para ajudar a questionar conceitos como educação e escola.

Como ponto inicial é preciso dizer que uma não é sinônimo da outra. A educação faz parte das mais diversas sociedades, mas nem todas criaram ou mesmo adotaram sistemas de escolarização. Entendo que a educação seria, então, a “socialização dos indivíduos em uma dada cultura” sendo que “todos os elementos e noções que um sujeito apreende e que faz dele um membro de uma determinada comunidade constitui um processo educativo” (CALEFFI, 2004, p.32). Trata-se de uma característica irreduzível das sociedades humanas, desenvolvida na própria dinâmica das práticas sociais ou também com direcionamentos específicos, sistematicamente, com um tempo e lugar definidos. Assim, algumas sociedades institucionalizaram o ensino criando, por exemplo, escolas como um espaço com um conjunto de elementos que, em geral, as tornam espaços reconhecidamente privilegiados no trato dos conhecimentos humanos. A definição sobre o que é conhecimento legítimo e quais podem constar no cardápio curricular não são, todavia, pontos pacíficos e é fundamental sublinhar as relações de poder estabelecidas aí. Cabe então investigar o que foi selecionado historicamente para estar dentro da escola, quem foi selecionado e atendido, como essa instituição se organizou e como os sujeitos se relacionaram com ela ao longo dos tempos. Ou seja, a emergência e consolidação dessa instituição como um lugar destacado, com legitimidade social, seus sujeitos, modelos, escolhas e transformações históricas.

Atualmente, parece muito natural enviar crianças e adolescentes à escola. A obrigatoriedade exige e pune responsáveis que para lá não encaminham os menores. A educação escolarizada é um direito, mas também um dever. A família, que também educa, concorre e é complementada pela escola. Nesse sentido, são duas instituições de caráter educacional. A escola como conhecemos hoje, foi pensada como uma agência de apoio à família que, desde o século XVII, foi sendo vista paulatinamente como sem tempo e sem competência para educar as crianças. Obviamente isso se deu de forma muito heterogênea, com diferentes objetivos. No entanto, a materialização da escola foi sendo encampada e se generalizando, a partir do contexto europeu, espalhando-se pelo fluxo colonial. Processos históricos como a industrialização e a formação dos estados nacionais modernos deram feições ainda mais definidas a esse espaço. O conjunto de saberes considerados imprescindíveis à vida adulta, antes aprendidos junto ao

agrupamento doméstico/comunitário, ganharam novos elementos. Mas não é só isso. A escola também começaria a promover a deslegitimação sistemática desses saberes, orientando-se principalmente por fatores externos de validação. Assim, o que acontece é que ela foi se posicionando *contra* a família, pois passou a ser regida por outros princípios: na escola moderna são os conhecimentos científicos a principal referência, e a ciência desqualificou a família na educação do corpo e do espírito (CUNHA, 2011). Atualmente, porém, as relações família/escola parecem estar sendo redefinidas e outras tensões têm aflorado. Esses pontos são oportunidades muito interessantes para investigarmos a (re) definição do papel da escola, o que nos impele a sugerir alguns caminhos, todavia sem as idealizações de outrora.

O que fica cada vez mais claro para todos é que não existe a família tal qual idealizada pela escola, a família cientificamente orientada, extensão dos laboratórios médicos e psicológicos. E que não existe também a escola idealizada por pais e educadores, agência onipotente capaz de formar personalidades segundo altíssimos padrões científicos (CUNHA, 2011, p.464).

## 1.2 O TEMPO DA ESCOLA

Dois exemplos que, uma vez historicizados, podem gerar bons frutos são o tempo e o espaço escolar. Dimensões fundamentais para compreender a dinâmica da escola, não podem passar como atores neutros. Pensando o espaço físico, é possível refletir como sua organização interfere no desenvolvimento dos sujeitos que interagem na escola. Será que essa organização é pensada no sentido de incentivar o desenvolvimento de um senso de liberdade, de criatividade e experimentação, que possibilite a interação com o ambiente, com autonomia? Ou o espaço acaba sendo mais um elemento de condicionamento e redução cultural das crianças, adolescentes e jovens? (GOMES, 2007). Se levarmos em conta que esses sujeitos interagem com o espaço de formas variadas, têm percepções, vontades e opiniões diferentes que também podem trazer elementos importantes para sua organização, qualificamos o debate ao propor o espectro histórico da questão. A própria arquitetura escolar é uma fonte possível para pensar o conteúdo político e histórico do espaço escolar.<sup>7</sup> Ao situarmos a discussão sobre o espaço e sua

---

<sup>7</sup> Sobre a arquitetura escolar ver: BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos, SP: Ed. da UFSCar; Brasília, DF: INEP; COMPED, 2002.; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CORREIA, Ana Paula Pupo. *Arquitetura moderna e espaços modelares para as práticas esportivas em ambiente escolar: o exemplo do Colégio Estadual do Paraná (Curitiba, 1943-1950)*. Linhas: revista do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v.12, n.1, p. 95-110, 2011; VIÑAO FRAGO, Antonio, 1943-; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

configuração específica, invariavelmente o tempo escolar será questionado e também podemos fazê-lo usando a história.

O tempo, juntamente com o espaço, é um elemento da estrutura, mas também é estruturante da cultura da escola. Estrutural porque dá governabilidade as instituições educativas e estruturante porque interage e influi nos outros elementos que formam a vida escolar como o espaço, o currículo, a disciplina e os instrumentos relacionados à prática docente. A escola, com seus procedimentos de duração controlada em espaços determinados, permitiu ajustar o relógio biológico dos sujeitos escolarizados, sendo essa aprendizagem específica do tempo um elemento a mais do próprio currículo escolar. É, portanto, variável essencial no entendimento da escola e da escolarização, posto que condiciona todo o conjunto da cultura escolar (ESCOLANO, 2008).

A determinação dos horários, calendários, a ordem das atividades, as cotas de tempo de cada disciplina, o ritmo das tarefas e descansos não é uma questão neutra. Traz consigo valores sobre o que é a escola e a arte de ensinar. O estabelecimento de um regime de organização temporal que remete aos níveis e anos, bimestres, avaliações e repetência, muitas vezes partindo de uma suposta homogeneidade é característica evidente dos diversos espaços escolares, assim como é evidente que isso não se deu sem conflitos (ARROYO, 2004). Esses conflitos são importantes para ajudar a entender como cada ator envolvido, cada escola e cada sistema escolar foram definindo suas práticas, com imposições, aceitações, recusas, invenções e negociações, dentro de estruturas que os condicionam. Assim, ao passo de que tempo escolar foi se definindo a partir de um conjunto de discursos teóricos e de normas, sua correspondência com a prática cotidiana muitas vezes se ajustou mais aos condicionantes dos meios (e sujeitos) em que incidiam, que a modelos propostos de fora, revelando distensões importantes - e aqui temos mais um ponto interessante que demonstra a inviabilidade da determinação e da homogeneização, e onde as experiências e ações dos sujeitos históricos podem ser sublinhadas. Isso também nos remete ao cuidado que devemos ter ao propor a análise de documentos que tratam da escolarização, como discursos normativos e legislações percebendo, além de seus conteúdos, sua complexa aplicabilidade. Como exemplo, podemos pensar no lapso temporal secular desde que se instituiu a escolarização obrigatória no Brasil e sua (quase) efetividade ou no oferecimento das férias escolares, prática forçada em muitas escolas antes mesmo de se tornarem norma (ESCOLANO, 2008).

---

Apesar de não encarar as práticas relacionadas à escolarização como naturalizadas ou mesmo determinantes, é importante destacar que seu impacto é decisivo não só no que se relaciona às instituições educativas formalizadas, mas à própria infância e isso se relaciona diretamente com o tempo. O tempo escolar é um registro das estruturas e ritmos da escola, assim como da sociedade em que se inscreve, numa relação de mútua construção. A construção da noção de infância no mundo moderno ocidental é tributária dos tempo e espaços específicos gerados para os menores. E a escola é um desses espaços, instituição fundamental na geração de um outro tipo de controle da liberdade e espontaneidade das crianças e adolescentes, construção que demarca, em seus elementos, estratégias civilizatórias que disciplinam a sociabilidade dos menores – e também dos adultos.

A introdução da infância na ordem dos tempos educativos operou uma verdadeira mutação antropológico-cultural, uma metamorfose que transformou o menor em aluno, em sujeito escolarizado. Antes deste giro, as crianças compartilhavam com a coletividade dos adultos tempos, espaços e ações. A partir da segregação dos menores e de sua reclusão institucional, a infância começa a ser percebida como uma idade com atributos específicos que será progressivamente ampliada em sua duração nos marcos da escola obrigatória e este processo será visto como um sinal de progresso das sociedades em que ocorre (ESCOLANO, 2008, p.36. *Tradução livre*).

A atualidade da vinculação da escolarização com o conceito de progresso e uma noção estreita de civilização muitas vezes abafam um olhar mais crítico sobre a naturalização das rotinas escolares e o que elas configuram. É possível afirmar que, a partir do processo de escolarização iniciado por sociedades liberais no século XIX, a própria identidade narrativa da infância se dá como fato cultural ligado aos tempos da escola, como na correspondência da idade das crianças com a etapa da escolarização, as definições de seus horários, calendários, momentos de trabalho e descanso (ESCOLANO, 2008). Mas não só isso. Muitos aspectos da organização da vida social como um todo, como o trabalho e as relações familiares, também foram condicionados pela ordenação dos tempos da infância que, em boa medida, vêm pautados pelos ritmos da escola.

Cabe prestar atenção na função exercida por diferentes instituições na configuração das idades da vida, particularmente da própria escola. Exercício que nos levaria, imagino, a tomar a forma escolar e as outras formas de institucionalização da vida mais como problema e menos como substância natural (GONDRA, 2007, p. 234).

Problema que pode ser melhor abordado com um olhar histórico. Nesse sentido, quero sugerir na produção do material final dessa dissertação esse olhar desnaturalizado investigando, a partir de demandas atuais da vivência escolar, o processo de configuração da escolarização obrigatória a cargo do Estado. A invenção e definição da relação entre infância e escolarização, com suas atribuições pertinentes, são resultados de processos históricos marcados pela



modernidade e colonialidade, o que é perceptível pelo espraçamento dessas concepções e práticas a partir de um centro europeu. É por isso que muitas análises se debruçam sobre o que os teóricos e as máquinas estatais do mundo ocidental demandam, já que essas concepções vão se tornando hegemônicas e modelares. É fundamental agregar essas perspectivas se quisermos advogar a historicidade dos discursos e práticas que atingem a educação, bem como respeitar, dialogar e aprender com formas de produção de conhecimento diversas, em suas relações e especificidades. Considera-se, como mencionado anteriormente, que a escolarização tem um papel civilizatório, desde a sua concepção aos seus métodos e materiais. Mas essa afirmação esteve ligada a um entendimento estreito de civilização, que continua operando segundo lógicas coloniais que se propõe como universais. Nesse sentido, é fundamental que estudemos os processos históricos europeus para compreender a história da escola moderna e da escolarização, assim como é fundamental situar esses discursos e práticas, não como caminhos históricos inevitáveis, mas como escolhas, imposições e negociações que foram pautadas em complexas relações de poder, situadas no tempo e espaço. Esses caminhos precisam ser revisitados não para reafirmá-los acriticamente, mas como ingredientes importantes para se pensar a escola de hoje e os problemas que suscita.

Na Europa do século XIX, a presença maciça das crianças na cena social (face ao crescimento demográfico do período) é acompanhada por um potente discurso sobre a infância, os lugares, equipamentos e vestimentas destinados a ela. Segundo Gondra (2007, p. 225), “Com todos esses dispositivos de diferenciação dos sexos e das idades, é a escola que passa a ser o principal lugar de aculturação da infância” por ser instituição cada vez mais presente e onde os indivíduos tendem a passar cada vez mais tempo. Com o avanço do discurso que especifica o que é infância, também o trabalho infantil vai sendo considerado problemático, pois seria obstáculo importante no projeto educativo estatal. E essa educação deveria ocorrer em sintonia com as etapas/idades da vida, que terão suas “naturezas” descritas e decifradas pelos homens e mulheres da ciência. Interessante observar que, no caso das prescrições para internatos, isso exigia a separação dos alunos por idades diferentes, supondo uma homogeneização das classes para assegurar uma “feliz aliança entre disciplina e liberdade”, sendo pequenas as margens da última face a sofisticação da primeira (GONDRA, 2007).

No XIX, a força do discurso médico higienista – e a higiene se desdobra em higiene física, intelectual e moral - traz a reflexão sobre as idades como um tema obrigatório, o que concorre com a emergência do processo de escolarização, sendo muito visíveis suas influências. A entrada nos colégios, por exemplo, obedeceria a critérios variáveis, como o biológico

(aparecimento da 2ª dentição) e o neurológico (princípios que defendiam que a capacidade de raciocínio exige de 6 a 7 anos para se desenvolver).

Discursos e procedimentos acabam por unificar as características de cada “etapa” da vida, percebendo a infância como um tempo homogêneo, porque recobre a mesma cronologia. Apesar de não corresponder às experiências culturais de todos os sujeitos, essa determinação contida, por exemplo, dos manuais de higiene do século XIX, tem atualidade verificável em diversos meios como revistas, jornais, TV, filmes, músicas, jogos, literatura e, obviamente, na sala de aula. Isso configura, inclusive, as responsabilidades do Estado na prestação de serviços à infância (GONDRA, 2007). Outro exemplo, que tem referência com a minha experiência docente, foi o mecanismo adotado recentemente na educação pública municipal de Florianópolis: num esforço de diminuir a evasão escolar e a chamada “distorção idade-série”, hoje, a classificação de estudantes por nível escolar (série ou ano), se dá unicamente pela correspondência com a idade<sup>8</sup>, o que tem gerado importantes debates. Ainda assim percebo que o tempo, apesar de ser encarado como fonte de problemas crônicos, dificilmente aparece como fator de problematização central na comunidade escolar. A percepção de como foi se estabelecendo, quais mecanismos e objetivos vinculados a ele se desenharam em diferentes épocas, além da percepção de outras temporalidades ou de como algumas experiências subverteram uma organização temporal mais conservadora com sucesso, podem nos ajudar a compreender a necessidade ou não de propor novas práticas.

Para construir uma nova forma de organização dos tempos teremos que superar a ideia de um tempo linear, organizado em etapas em ascensão, calcado na ideia de um percurso único para todos e da produtividade. É preciso pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural. A articulação entre currículo, tempos e espaços escolares pressupõe uma nova estrutura de escola que se articula em torno de uma concepção mais ampla de educação, entendida como pleno desenvolvimento dos(as) educandos(as) (GOMES, 2007, p.40).

### 1.3 ESTUDOS DE CASO

#### 1.3.1 Educação indígena e educação escolar indígena

Neste item, contruiremos algumas possibilidades para se pensar nas tensões da escolarização, a partir de um olhar sobre a população M'byá Guarani residente em Biguaçu/SC. Agregaremos fontes que trazem o olhar de lideranças dessa comunidade indígena, de

<sup>8</sup> FLORIANÓPOLIS. Resolução CME N° 02/2011. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos ao ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis. Conselho Municipal de Educação, Florianópolis, SC, 14 set. 2011.

pesquisadores, imagens e um vídeo que problematizam o que se quer e o que se entende por educação ali. Esses documentos estão vinculados à primeira crônica, com o objetivo de suscitar questões sobre a finalidade e a naturalização da educação escolar.

Os processos educativos dos povos nativos do que veio a se constituir como Brasil são muito diversos, se configurando de acordo com lógicas culturais próprias e em suas relações com outras sociedades. A compreensão do que é a educação em contextos específicos pode ser uma ferramenta para o entendimento maior dos modos de ser e estar no mundo da coletividade pesquisada, assim como pode ajudar a perceber e questionar as lógicas daqueles que se empenham nesses estudos. Atentar para as tensões e rupturas na redefinição e inclusão de novos elementos educacionais, principalmente os inaugurados nas relações com a sociedade não-índia, também é um ponto importante para esse investimento de pesquisa.

Como proposta inicial para compor o material didático, investiguei as noções de educação e o investimento em educação escolar na Terra Indígena M'Biguaçu onde vive a comunidade Guarani Yynn Moroty Wherá. A escolha desse exemplo deu-se pela relativa proximidade física<sup>9</sup> da comunidade e pelo acesso a uma boa gama de estudos que tem sido desenvolvida sobre os aspectos que nos interessam<sup>10</sup>. A introdução da instituição escolar neste território, em 1998, e os embates e percepções em torno dela, também agregam pontos muito interessantes para reflexão. Além disso, usando como ponto de partida um povo específico, contemporâneo, evita-se reforçar percepções estereotipadas dos indígenas brasileiros, comuns também entre alunos do ensino fundamental de Florianópolis, onde tenho experiência docente: “o índio” como generalização, seu lugar fixo no passado, os prognósticos de extermínio, as idealizações de pureza cultural, dentre outras. A escolha do caso assinalado também abre possibilidades maiores de interação e aprendizado mútuo.

Sobre o recorte que pretendo focalizar, já numa primeira apreciação faz-se necessário compreender o que é educação para este grupo. Temos algumas pistas:

a educação Guarani é feita com respeito e para ter bom comportamento. A escola do branco é entendida, pelos indígenas que não querem escola, como voltada só para o dinheiro; Porque os Guarani já tem seu sistema próprio de educação. Por exemplo, as avós (xejaryi) ensinam as crianças quando faz artesanato, pesca, faz opy (casa de reza). Tudo isto é educação (BRIGHENTI, 2010, p.29).

O excerto acima faz parte de um documento redigido por um coletivo Guarani heterogêneo, de diferentes grupos e territórios, a partir do “Encontro de Educação Escolar

<sup>9</sup> A T.I. M'Biguaçu fica às margens da BR 101, no município de Biguaçu.

<sup>10</sup> Com destaque para o Programa Observatório da Educação Escolar Indígena – OEEI, vinculado ao Laboratório de História Indígena da UFSC. Nesse mesmo caminho, há possibilidades de investigar mais exemplos circunscritos à Santa Catarina, como os das outras terras indígenas Guarani, Kaingang ou Laklânô/Xokleng.

Guarani da Região Litoral Sul”, realizado em agosto de 2001 na localidade de Morro das Pedras, em Florianópolis. As motivações comuns desses grupos para a realização do encontro, foram as tensões do processo de implantação de escolas nas aldeias Guarani, havendo inclusive a posição de não aceitação da instituição em algumas comunidades. É importante perceber a fala dos sujeitos sobre suas próprias concepções de educação e as diferentes expectativas em relação à escola. É notório, no entanto, que em todos os casos há uma separação entre os objetivos, métodos e características da educação escolar em relação aos processos educacionais já estabelecidos nas comunidades. Esses são pontos muito férteis para discussão, inclusive já bem assinalados em outros trabalhos.

Distinguimos primeiramente, de maneira sintética, aquilo que convencionamos chamar de educação escolar indígena, concebida diferentemente da educação indígena. A primeira entendida como aquela oferecida a partir de fora, como conteúdos, métodos, pedagogias e ideologias a partir de quem a oferece e a controla, ou seja, o Estado brasileiro; a segunda é aquela praticada pela própria comunidade, a partir de seus conhecimentos e experiências, com lugares e saberes específicos (BRIGHENTI, 2010, p.25).

Quando as sociedades têm nos laços de parentesco um dos principais pontos de organização, prevalece a ideia de comunidade, o sujeito encontra seu lugar no mundo porque está inserido em uma coletividade. Nesse caso, o tempo de aprender não é regular nem com espaços definidos.

Histórias são contadas paulatinamente, segundo maturidade e sexo. Ouvindo histórias, vai se reconhecendo os fazeres e responsabilidades que tocam a cada um. A imitação é outro elemento importantíssimo. As crianças imitam os adultos nas atividades diárias, por exemplo, a partir de brincadeiras, ou participam de atividades de adultos com responsabilidades diferentes. Não há respaldo na divisão entre tempo de trabalho e de lazer. Atividades intercalam-se ou acontecem juntas, como no exemplo do ancião que tece cestas, ao mesmo tempo é imitado e conta histórias para as crianças ao seu redor (CALEFFI, 2004).

Desde a chegada dos europeus, outros processos educacionais foram experimentados por várias populações indígenas. Até bem pouco tempo não havia o reconhecimento da educação dos diversos povos indígenas como algo válido. O teor central das investidas educacionais externas era a integração (ao reino de Portugal e à religião católica e, depois, à nação brasileira) à custa de uma mudança radical dos modos de vida. Assim, desde as missões religiosas até os órgãos protecionistas do Estado (Serviço de proteção aos Índios – SPI, FUNAI), foram criados estabelecimentos onde o sucesso da educação estaria em distanciar o

nativo de sua cultura, afinal, nessas lógicas, à categoria “índio” restariam dois destinos: assimilação ou extinção (NOTZOLD, 2012).

O contexto escolhido para a pesquisa representa uma mudança nesse cenário, perceptível nas últimas três décadas. A presença da escola e os objetivos preconizados para essa instituição passaram de uma política integracionista ao respeito às diversidades culturais, orientando-se por atender as demandas específicas das comunidades em que estão inseridas. O ensino bilíngue, oferecido principalmente por professores da comunidade, a oferta de cursos específicos ou a reserva de vagas nas universidades, o papel de registro e sistematização de saberes tradicionais, a construção de projetos de interação com a sociedade envolvente e a instrumentalização da luta pela terra, são alguns exemplos dos potenciais delegados às “novas” escolas que se fazem presentes em muitas terras indígenas atualmente (NOTZOLD, 2012). Este quadro é pleno de reflexões e pode ser bem explorado para pensar a funcionalidade da educação formal em diálogo com os processos educacionais já estabelecidos e suas transformações. No entanto, esse potencial encontra outros obstáculos, observados e criticados de dentro, como no exemplo do depoimento de Leonardo da Silva Gonçalves, liderança da Terra Indígena Morro dos Cavalos:

por enquanto não há uma disposição por parte da Secretaria de Educação em pensar outros conteúdos e metodologia para as escolas Guarani. Outro fato que contribui para manter essa situação, é que nós lideranças ainda não estamos fortes, não discutimos e não pensamos uma proposta comum entre nossas aldeias para as nossas escolas(...) tem que se dedicar mais ao ensino da cultura Guarani, e não se preocupar com o conteúdo do branco, o sistema de avaliação tem que ser outro, *o calendário das aulas tem que ser diferente das aulas do branco, tem que ser do jeito Guarani, por que se continuar assim, ter escola ou não ter escola, dá no mesmo, mas o melhor mesmo é não ter escola, porque a escola confunde as crianças e fazendo-as assumir outros valores*, que não é dos Guarani. (BRIGHENTI, 2010, p.31. Grifo nosso)

### 1.3.2 Angola: alguns vislumbres de processos educacionais dos Tchoukés

Outro ponto a se debruçar que traz um desafio subjacente, é a compreensão de processos educacionais que tenham lugar no continente africano. Interessa também saber como houve permanência ou resignificação desses processos na diáspora e como foram as iniciativas e tensões na inserção de africanos e afrodescendentes nas “escolas modernas”. Um leque extenso de possibilidades que com certeza não será percorrido de todo, que permanecerá em aberto, apesar das escolhas que apresentaremos a seguir. Há muito o que trilhar para superar a histórica desvalorização de práticas e saberes que remetem às Áfricas, ora considerados inexistentes por uma estreita concepção de educação e história, ou inválidos, inferiores e descabidos para estarem agregados como formas possíveis dentro do aparato institucional escolar. Assim,

procuramos tentar entender como se dão as tensões entre processos educacionais extra-escolares e a instituição escolar, no sentido de agregar mais ferramentas na compreensão do lugar da escola nas diferentes sociedades e sua relação os com saberes já estabelecidos. Neste item em especial, aproveitamos para investigar um pouco mais alguns aspectos das Áfricas, abrindo outras pontes com esse continente que permeia nossa dissertação.

Somos marcados por uma colonialidade do saber que tem limitado uma visão mais ampla de tudo que concerne aos povos que entraram ou ampliaram seu contato com os europeus, principalmente a partir do século XV, porque o ponto de partida de nossas análises também é historicamente colonial. Ou seja, definir quem valida e o que é validado como conhecimento legítimo passou a fazer parte de novas estruturas hegemônicas, espalhadas sob a batuta dos impérios coloniais ultramarinos com centro na Europa. Há, no entanto, um intenso processo de repensar, alavancado pela luta dos movimentos sociais nos séculos XX e XXI, que tem ampliado a produção de conhecimento com foco na compreensão da história das Áfricas e da diáspora. Nosso trabalho também quer participar desse processo, fazendo algumas provocações e abrindo algumas portas.

Esbarramos em algumas dificuldades que, no entanto, podem servir como importantes reflexões. Esperávamos inicialmente poder localizar alguma experiência significativa que pudéssemos incluir no material e, muitas vezes, nos deparamos com tentativas de entender como funcionava “a educação tradicional”, desbaratada pelo colonialismo e pela modernidade. A tentação de se buscar uma essência tradicional, parada no tempo, recuperando-a a partir de estudos acadêmicos, nos serviu de alerta<sup>11</sup>. Se é bem verdade que esse sentimento de perda é justificável dada a violência dos processos coloniais - inclusive explorados nessa dissertação -, não é possível pensar as Áfricas atualmente sem levar em conta as interações mesmas com esses processos, as tensões entre os diferentes tipos de conhecimento, as leituras locais, as reinvenções. Nesse sentido, mesmo reconhecendo que há um conflito entre (pelo menos) dois tipos de saber, podemos entender, seguindo a entendimento de José Castiano, que

há um processo contínuo de articulação ou integração dos dois tipos de conhecimento. Sou da opinião que os ‘dois mundos’ não estão num conflito do género ‘morto ou vivo’, mas sofrem hoje em dia um processo de interação mútua, de diálogo e de argumentação (2012, p. 400)

---

<sup>11</sup>Um exemplo é a utilização do conceito de “Educação Tradicional Africana” – com uma leitura específica do que seria a ‘tradição’ - que estaria fundada em princípios tradicionais africanos transmitidos de geração a geração desde antes da colonização até os dias de hoje, possuindo um caráter normativo e funcional que se relaciona com as ideias, doutrinas, práticas de conhecimento, técnicas, hábitos e atitudes dos membros de uma comunidade humana. O conceito foi formulado pensando no contexto do Congo pelo prof. Pierre Kita Masandi. (KITA, 2004 apud SILVA; CARVALHO, 2009, p. 2409).

Poderíamos afirmar, inclusive, que interações e conflitos entre saberes não se deram apenas com a chegada do colonialismo. De todo modo, é notável que a educação colonial serviu como instrumento para difundir o mito da superioridade europeia. Um dos pilares desse mito, é justamente a pretensão de ser o portador de uma universalidade, baseada na ciência moderna. Todas as respostas deveriam ter esse alicerce que, obviamente, respondeu a determinados interesses. No entanto, não parece razoável (e possível) atualmente, virar as costas ao desenvolvimento científico e tecnológico ocidental. É nesse ponto que o filósofo do Benin Paulin Hountondji (2002) fala de uma apropriação necessária desse patrimônio, no entanto de forma seletiva e independente que possa atender a necessidades próprias. Isso também passa pela desmistificação da ideia de universalidade da ciência moderna/ocidental. Primeiro, por que seu desenvolvimento não pode ser compreendido como promotor de todas as soluções, em qualquer espaço; além disso, é preciso entender que esse universal é, logicamente, um “local universalizado”, ou seja, algo que passou por um processo de universalização (CASTIANO, 2012). Ora, se as limitações desse paradigma para resolver ou evitar os problemas da humanidade são visíveis, talvez não sejam de exclusões de “outros” conhecimentos os melhores caminhos possíveis.

Ninguém negaria hoje que, nossa cultura oral, existe um corpo de conhecimentos que tem vindo a progredir constantemente e a enriquecer-se ao longo de gerações. Subsiste um conhecimento ancestral sobre plantas e animais, sobre causas de certas doenças e procedimentos para seu tratamento, sobre tecnologia de construção, sobre tecnologia agrícola e também sobre as soluções de problemas sociais locais (por exemplo, sobre a resolução de conflitos). Esse tipo de conhecimento coexiste lado a lado com o conhecimento e a práxis moderna/ocidental, *não* necessariamente numa situação de exclusão mútua (CASTIANO, 2012, p. 405).

Fica evidente que esse tipo de tensão está profundamente relacionada a educação, escolarizada ou não, em diversas partes do continente africano. É aí que termos como educação tradicional e moderna aparecem, porém, tal clivagem já participa desse processo de exclusão. Também é comum se encontrar a diferenciação entre educação formal (escolarização) não formal (formas de educação organizada, porém fora do sistema formal) e informal (trocas de conhecimento que se dão ao longo da vida, nas experiências diárias), bem como as relações entre a educação e conhecimento indígena (MKAPA, 2004). Apesar de levar em conta essas categorias e os estudos que as utilizam, preferimos o conceito de conhecimento endógeno, seguindo a indicação de Hountondji (2002), o que dialoga com o que viemos discutindo até aqui. Vamos abordar a seguir, algumas indicações para que possamos pensar esses conhecimentos endógenos na sua tensão/reinvenção, no sentido de aprender um pouco mais sobre os significados de educação e escola nas Áfricas.

Nossa primeira incursão foi em Angola. Angola é um país multifacetado também do ponto de vista da composição de sua população. Uma das caracterizações comuns apontadas daqui do Brasil, é afirmar que a maioria da população é *Banto* ou *Bantu*. Esse critério, no entanto, refere-se apenas à percepção do tronco linguístico e, mesmo assim, é bem generalizada. Note-se que desse tronco podemos subdividir, só dentro de Angola, quase cem grupos etnolinguísticos. Pela importância numérica, destacamos então os Bakongo, Bundo, Ovimbundu, Lunda-Tchouké, Nganguela, Nhaneca – Humbe, Ovambu, Herero e Donga. Os grupos citados compõe a maior parte da população angolana (SILVA NETO, 2005). Assim, estarei me referindo a eles a seguir quando for possível generalizar e especificando nos estudos de casos que escolhemos. É importante insistir que nossas considerações sobre Angola são pontuais e servem mais como um convite para conhecer um pouco mais dessas sociedades e seus processos históricos, usando como entrada a problematização sobre educação. Nossa escolha se deu a partir da localização de algumas bibliografias de apoio disponíveis em língua portuguesa (bem como dessa facilidade para pesquisas de aprofundamento posteriores), das proximidades históricas desse país com o Brasil, além da possibilidade de perceber as tensões na construção desse estado-nação, no que se refere a escolarização.

No caso de Angola, encontramos essa tensão especialmente fora das cidades, onde a tentativa de estabelecer a via escolarizada de educação encontra outras dificuldades além de condições materiais e de pessoal. É que, apesar de intensa desestabilização, seja nos processos coloniais, de assimilação ou nas lutas em torno da independência no último quartel do século XX, ainda é possível perceber a força de processos de uma educação endógena nas zonas rurais, que geram outros desafios para o governo nessas áreas. Analisando a atual política educativa angolana, Eugênio Alves da Silva (2011) adverte que ela

está concebida como se a realidade nacional fosse culturalmente homogênea e como se fosse possível educar os cidadãos à margem das especificidades regionais marcadas pela prevalência dos valores culturais em função dos quais os costumes locais são preservados. Esta constatação obriga a analisar a educação angolana numa dupla perspectiva: a que se realiza sob a responsabilidade do Estado (...) e a que está presente nas comunidades rurais e se reporta à sua cultura ancestral. (p. 2545)

A falta de valorização do governo das práticas educacionais endógenas, vigentes principalmente fora das cidades, bem como a resistência em se adequar à escolarização por essas mesmas comunidades, levou o autor supracitado a propor soluções intermediárias, como a inclusão de perspectivas específicas com apelo local e currículo diferenciado nas instituições escolares, diminuindo o “choque cultural” já que o ensino formal seria encarado como uma ameaça, uma perversão, na medida que “socializa os jovens rurais para um modo de vida



urbano, o que gera condições para os desenraizar ou retirar da comunidade”(SILVA, 2011, p. 2549). As tensões se apresentam nas tentativas estatais de promover uma escolarização que resolva problemas como o analfabetismo, as distorções de idade-série e de gênero, o acesso generalizado e a obrigatoriedade da escola, por exemplo, expressas na lei de bases do sistema de educação de Angola de 2001. Em um estudo interessante e de referência sobre o assunto, SOUSA (2015) afirma entretanto que, atualmente há uma tendência de se “reconhecer a importância do patrimônio cultural representado pela sabedoria popular e pelas práticas de educação tradicional, e o governo tem tentado adotar políticas culturais que resgatem (*sic*) os conhecimentos e a cultura acumulados nas aldeias (p.73)”. A mesma autora nos alerta, entretanto, que os discursos que mobilizam esses saberes para dentro de políticas de educação e cultura oficiais, também estão muitas vezes atrelados a um encaixe forçado, de viés mercadológico.

Cabe ver até que ponto isso pode ser feito sem inverter as relações de opressão e exploração introduzidas pelas relações de mercado e pela lógica do capital. A preservação cultural deve-se, portanto, à preservação também da educação tradicional africana (...). Contudo, é interessante ficar atento às falácias que são transmitidas em tais discursos que, ao relacionarem a repressão à educação e às práticas dos governos socialistas, que afirmam que somente em regimes de mercado livre tais práticas podem ser respeitadas. Cabe lembrar que elas só serão mantidas na medida em que forem compatíveis com a indústria cultural e com a educação para a adequação ao mercado (SOUZA, 2015, p.74).

Analisar as diferentes facetas do que se entende por educação em Angola pode permitir compreender, além do lugar dos conhecimentos endógenos, suas tensões com as políticas coloniais e com a arena ideológica dos tempos de guerra fria, quando o país se tornou independente, bem como as políticas educacionais neoliberais da atualidade. Sem aprofundar a análise histórica sobre as diferentes perspectivas, propostas e relações de poder em jogo, é possível perceber que o debate sobre o que é educação e quais expectativas são geradas pela possibilidade de acesso a escolarização ainda não são pontos pacíficos.

Mas como seria essa educação que parte da comunidade rural, onde os seus saberes têm destaque? Se não há escola institucionalizada, como perceber esses processos? Destacamos, a seguir, algumas dessas características educacionais a partir da análise mais generalizada dos povos de língua *bantu* de Angola, feita por Silva Neto (2005).

O aprendizado não tem lugar em um espaço específico, estando diluído nas relações comunitárias. A comunidade, composta pelos vivos, os que vão nascer e os mortos, dá sentido às práticas sociais que não podem ser tomadas isoladamente.

A participação comunitária tinha mais valor do que a individual. Porque a sociedade tinha suas práticas de iniciação fundadas mais nas obrigações do que nos direitos

individuais, e o indivíduo afirmava seus direitos no exercício dessas obrigações, o que transformava a sociedade numa vasta malha de relações (OPOKU, 1991, p.520).

O tempo de aprender também não é circunscrito e limitado, mesmo havendo momentos especiais em que os adultos incentivam crianças e adolescentes a dominar certos saberes. O aprendizado do que chamarei aqui de atividades cotidianas para diferenciar dos momentos rituais, se dava através do incentivo às crianças para acompanharem os adultos, por exemplo, nas lavouras, executando serviços mais leves ou de suporte, como espantar os pássaros, cuidar do irmão menor e buscar lenha. As meninas, pela mesma lógica, deveriam seguir as ações da mãe. Os conhecimentos eram compartilhados pelas gerações, seguindo de perto e reinventando as orientações ancestrais (SILVA NETO, 2005).

Alguns conhecimentos e vivências, no entanto, não eram acessíveis aos mais novos nem em regime de observação ou acompanhamento. A vida adulta era aberta somente depois da experiência das “escolas de iniciação”, na puberdade. Esse é um momento chave de aprendizagem, que altera o status social daqueles que participam. Só depois disso os jovens entrariam em contato com novos saberes, os “assuntos de adultos”, e teriam permissão para começar sua vida sexual. A iniciação durava alguns meses, quando não deveria haver contato dos jovens com o convívio familiar.

A música e a dança também são importantes veículos do saber. Os conjuntos de cadências, ritmos, passos e movimentos têm significação própria, com grande diversidade entre os povos estabelecidos em Angola sob a generalização bantu. Funções como honrar ao sagrado, divertir, iniciar à vida adulta, competir e preparar guerreiros são comuns e o aprendizado de seus códigos faz parte do processo educacional, variando apenas a prioridade e relevância dada em cada grupo (SILVA NETO, 2005).

A educação, assim como as próprias dinâmicas sociais, tem forte ligação com a oralidade, o que implica na capacidade de conservar, na memória coletiva, “as verdades indispensáveis e a capacidade de lidar com a cultura e a tradição” (SILVA NETO, 2005, p.65). Nesse sentido, alguns suportes de memória têm especial destaque na produção e transmissão de conhecimentos, como os contos, canções, provérbios e adivinhas. A desenvolvimento intenso da capacidade de memória é muito comum, talentos como a imaginação são muito apreciados nos contos assim como a improvisação nas canções, usadas geralmente para descrever virtudes (ESTERMANN, 1983). O provérbio, fácil de memorizar, concentrava diversas lições, sendo mobilizado em diferentes situações da vida cotidiana para orientar e refletir sobre a resolução de problemas, recordar erros e acertos, e determinar comportamentos adequados. Esses suportes

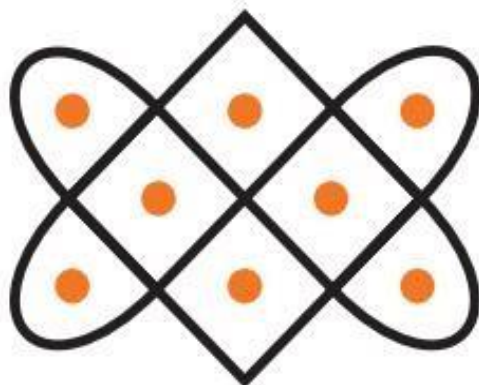
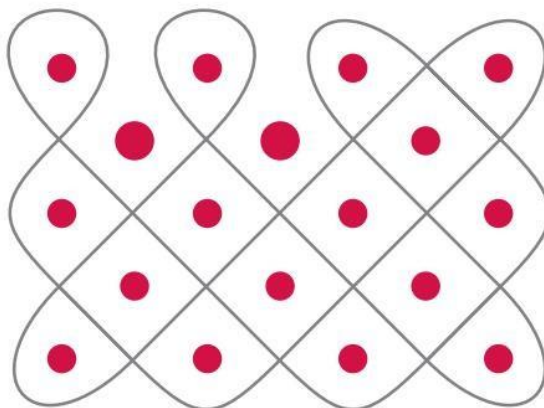
de memória, descritos também por colonizadores, continuam como elementos usados atualmente pelos adultos na educação das crianças (SILVA NETO, 2005).

Apesar de apresentarmos esses itens de forma separada, não é possível pensar a dinâmica social a que nos reportamos dessa maneira. Além do mais, apesar da importância do olhar panorâmico, não queremos incorrer em mais generalizações. Elencamos então, dois temas que facilitam nossa apreciação, ambos referentes aos Tchoukés<sup>12</sup>, povo que habita predominantemente a porção nordeste da atual Angola. Trata-se da Mukanda, ritual de iniciação dos meninos e dos Sona, representações geométricas feitas na areia e usadas na transmissão de conhecimentos por esse mesmo povo. A Mukanda tem uma importância capital, pois é somente depois de passar por esse ritual que os homens poderão participar da vida política, religiosa e social. Tornam-se homens, também no sentido de virilidade, o que inclui a circuncisão dos jovens. Durante os meses preparatórios, lhe são ministrados ensinamentos referentes às canções, músicas, danças da etnia, bem como os trabalhos de artesanato (MARTINS, 2001). A confecção, o uso e a função social de máscaras durante as etapas desse momento especial, também são pontos muito interessantes que podem ser explorados em nosso material, já que há uma boa bibliografia sobre o tema<sup>13</sup>. Pensando em nosso material didático, é uma boa oportunidade para contextualizar esses artefatos, bem como as funções da música, dança e dos ensinamentos transmitidos oralmente. Para tanto, incluímos nas referências das fontes que dialogam com esse tema, indicações e sugestões que podem orientar futuras pesquisas, se assim for o interesse do leitor.

Outra manifestação relacionada aos processos educativos dos Tchoukés são os *sona* (plural de *lusona*). Os *sona* são construídos como desenhos com padrões geométricos de complexidade variável, feitos a partir de uma grelha de pontos na areia. Em harmonia com a feitura do *lusona*, histórias e contos são proferidos. A maioria dos *sona* são constituídos de uma única linha, que deve ser traçada enquanto se conta a história, sem titubear. Também reproduzem representações do cotidiano, animais, sentimentos, dentre outros. Para exemplificar, reproduzo abaixo dois *sona*. O primeiro representa a amizade. O segundo se refere a um conto chamado “O caçador e o cão” (GUERDES, 2013).

<sup>12</sup> Uma de nossas dificuldades iniciais foi encontrar referências a esse povo pela busca unicamente pela denominação “Tchouké”. Há inúmeras formas utilizadas sendo as que mais recorrentes em nossa pesquisa Tshokwe, Chokwes, Còkwe e Quiocos. Há ainda Chocué, Ciokwe, Djok, Shioko, Tchocué, Tshiokloe.

<sup>13</sup> Ver, por exemplo, o importante estudo de MARIE-LOUISE BASTIN (1984).

Figura 1 – Exemplos ilustrativos de *Sona***Amizade****O caçador e o cão**

Conta um velho narrador que certo caçador, chamado Tshipinda, foi à caça levando o cão Kawa, e apanhou uma cabra -do-mato. De volta à aldeia, o caçador dividiu a carne com Calala, o dono do cão. Kawa ficou apenas com os ossos. Depois de algum tempo, voltou Tshipinda a pedir os serviços do cão, mas este recusou -se a ajudá-lo. Disse ao caçador que levasse Calala, pois era com ele que costumava dividir a carne.

Fonte: GUERDES, 2013

Neste segundo exemplo, o ponto isolado no centro representa o caçador e o ponto isolado à esquerda, o cão. Após marcar simetricamente todos os pontos na areia, utilizando os dedos indicador e anelar, o narrador inicia sua história, que se desenrola enquanto a linha contínua vai sendo feita.

Há uma grande variedade de formas e temas, tornando alguns sona muito complexos, como nas representações da cosmogonia Tchouké. A ampla maioria das referências que encontramos para a utilização dos Sona, no entanto, está ligada a matemática<sup>14</sup>. Paulus Gerdes, holandês radicado em Moçambique produziu, inclusive, um material didático onde explora o assunto por esse viés. O autor defende que a utilização universal dos sona, dessa maneira, teria a capacidade de estimular o desenvolvimento do raciocínio geométrico, das relações com

<sup>14</sup> A chamada “etnomatemática”.

padrões pictóricos, numéricos, algébricos e suas relações. Além disso, seriam um “convite” para conhecer um pouco mais de Angola e da cultura Tchouké (GERDES, 2013). No Brasil, alguns trabalhos também incentivam o uso dos sona na matemática<sup>15</sup> e também agregando suas dimensões de ancestralidade e tradição oral<sup>16</sup>. Outras possibilidades interessantes a serem exploradas.

É importante notar que os maiores levantamentos que serviram como base para a compreensão e divulgação dos sona, bem como de inúmeros outros “patrimônios Tchoukés” se deu em um contexto em que ainda marcava a diferenciação humana pelos critérios civilizados/primitivos. Muitos estudos, acompanhados de recolha de materiais, foram feitos junto a instituições como o Museu do Dundo, fundado em 1936. Nesse contexto, alguns povos serviam de exemplo para tentar entender como teria vivido o homem primitivo.

É vulgar vermos o quioco utilizando o solo para melhor explicar as suas viagens e voltas de caça, riscando na areia, com os dedos, o esquema do seu itinerário. No solo, esboça muitas vezes largos mapas mundo que conhece, e por vezes a totalidade do mundo, segundo a sua concepção (...) A tendência aparece tão espontânea, instintiva mesmo, que somos levados a crer que os desenhos-na-areia tenham sido largamente praticados pelo homem primitivo – talvez os seus primeiros desenhos (REDINHA, 1975).

José Redinha (1905-1983) foi um importante etnógrafo que produziu vários trabalhos e relatórios sobre Angola, especialmente no que concerne aos Tchouké (chamados de Quiocos pelos portugueses). Trabalhou no Museu do Dundo desde 1936, tornando-se seu primeiro conservador a partir de 1942 (MATOS, 2009). Mas porque poderia nos interessar esse museu?

Soaria estranho imaginar a promoção de um museu de grande envergadura, interessado nos costumes locais de uma população considerada primitiva pela então metrópole de Angola, Portugal. Na verdade, esse museu fazia parte de um grande complexo, que continha hospitais, rádios, estações meteorológicas, centrais hidroelétricas e, dentre outras instalações, escolas. Tudo isso dentro de uma grande companhia mineradora de diamantes, a Diamang. Aqui temos mais um ponto interessante que pode ser investigado<sup>17</sup>. A Diamang tinha “poderes majestáticos” oferecidos pelo colonialismo português que, apesar de adentrar definitivamente o território angolano em fins do século XIX e início do século XX, caracterizava-se pela

<sup>15</sup> ARAÚJO, Elizangela Gonçalves. **Etnomatemática com geometria sona**: despertando o pensamento matemático dos estudantes em sala de aula. Trabalho de conclusão do curso de Matemática. UFSC, 2004.

<sup>16</sup> BRANDÃO, Ana Paula (org.) **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. A cor da cultura vol.4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

<sup>17</sup> Depois da independência de Angola, na década de 1970, a empresa começou a ser desmantelada. O espólio, que contém relatórios e fotografias, inclusive com referências ao museu e as escolas dos Serviços Culturais da Diamang foi adquirido, inventariado e publicado pelo Museu Antropológico da Universidade de Coimbra (MAUC, 1991). Este espólio compreende, entre outros materiais, os Relatórios Mensais e Anuais do Museu e das secções com ele articuladas – o Laboratório de Investigações Biológicas e Secção de Arqueologia – e o Arquivo Fotográfico. Parte desse material está disponível em: <<http://www.diamangdigital.net/>>

debilidade no plano do jogo internacional e financeiro. É possível desconfiar que as propostas de construção identitária e de educação comandadas pela empresa em sintonia com os objetivos do governo português não tinham finalidades tão nobres quando se propagava:

tendo como epicentro o Museu do Dundo, a Diamang conjuga técnicas de exposição museológica vigentes à época com propósitos ideológicos e políticos. A ação cultural científica da Companhia transforma as populações nativas da Lunda em objeto de estudo que é necessário conhecer para controlar e tornar rentável a ação colonial capitalista (...) A Diamang, interessava cartografar e preservar os usos e costumes (...) daqueles que detinham o estatuto jurídico-social de *indígenas*: toda a comunidade negra, trabalhadora na Zona de Explorações (mineiras) ou habitante nativa da Lunda à qual se negava, em função de não apresentar hábitos culturais europeus – critério ‘civilizacional’ –, o acesso aos direitos de cidadania portuguesa e a qualquer tipo de representação e participação política (VALENTIM, 2012, p.137).

Para finalizar, mesmo incorrendo em tornar-se repetitivo ou cansativo nesse ponto, gostaríamos de registrar algumas das opiniões de Gilberto Freyre, que esteve em visita à Diamang e suas dependências em 1951, a convite do governo português. O sociólogo brasileiro, a despeito da admiração, não se convenceu dos benefícios que as contrapartidas culturais da empresa ofereciam. O intelectual mira a questão racial e sua problemática biologização, apontando como aquele contexto configura uma inferiorização determinista. No entanto, sua crítica parece isentar as colonizações portuguesas dessa possibilidade ao considerar o que viu em Angola como “desvios à tradição lusa”. Talvez tenhamos aqui outra pista interessante a investigar.

A tendência da companhia de Diamantes – e das companhias e empresas do seu tipo (...) – talvez seja para reduzir as culturas indígenas a puro material de museu. Os indígenas vivos interessam-lhes quase exclusivamente como elementos de trabalho, tanto melhores quanto mais desenraizados das suas culturas maternas e mecanizados em técnicos, operários e substitutos de animais de carga. A proletarianização de tais indígenas, a sua segregação em bairros (...) constitui um dos maiores perigos para a gente africana, do ponto de vista social e, ao mesmo tempo cultural (...) O estado de “trabalhador nativo” do africano destribalizado (...), é uma situação de condenado sociologicamente à morte. Baseia-se na concepção de ele ser inferior ao branco, não transitariamente – como cativo de guerra (...) – mas como raça. Biologicamente. Fatalmente (FREYRE, 1953, p.357,358).

### 1.3.3 Educação escolarizada: os Grupos Escolares

A configuração inicial dos processos de institucionalização escolar no Brasil concorre com as demandas da colonização portuguesa. Os variados modelos europeus continuariam a ser tomados em diferentes momentos históricos como paradigmáticos, mas a ideia de “transplante” puro e simples não se sustenta, cabendo um leque muito complexo de análise à história da educação brasileira, no que se refere a estes pontos. Porém, ideais muito caros à educação

formal de hoje foram forjados no calor das mudanças radicais da modernidade e estão presentes de forma hegemônica, com novas e velhas roupagens e objetivos, no que chamamos de escola.

Um caminho interessante de compreensão dos processos educativos da modernidade europeia que tem sido traçado na história da educação, é a comparação das transformações da organização produtiva com o surgimento e adequação das instituições escolares. Artesanato, manufatura e linha de produção industrial ganham seus correlatos educacionais. Assim, seja explicitando as alegações de um aproveitamento maior e, depois, mais eficiente dos processos

educacionais (para uma conversão religiosa eficiente, para atingir mais pessoas, para o desenvolvimento técnico, filosófico, etc.) ou claramente objetivando uma preparação focada na assunção de papéis sociais (diferenciando a “elite” das “massas”) já consagrados na própria organização física e curricular das escolas, a educação ganharia novos e radicais contornos.

De modo geral, podemos conceber o processo de institucionalização da educação como correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.31)

Apesar de didaticamente interessante, não pretendo resumir meu horizonte de compreensão com proposições que acabam sendo deterministas em alguns aspectos. O termo “primitivo” denotando a falta de avanço a um modelo ideal ou a configuração de papéis sociais apenas por fatores econômicos, podem encobrir outras formas de perceber as relações educacionais. Todavia, não posso deixar de apreciar estudos que ofereceram e têm oferecido análises muito importantes para a história da educação, agregando outros trabalhos e reflexões que auxiliem nessa tarefa. Nesse sentido, um avanço interessante é proceder um diálogo entre o estabelecimento de modelos educativos e as experiências e práticas sociais já vivenciadas pelos sujeitos a quem eles são endereçados.

Se entendemos que a escola, ao se estruturar como instituição e, no momento mesmo de sua lenta institucionalização, não age em um vazio cultural (...) é preciso reconhecer, então, que o projeto educativo posto em ação na e pela escola entra em tensão com processos educativos já existentes. (FARIA FILHO, 2009, p.12).

A escola organizada teria também a tarefa de “deseducar” a criança, orientando-a segundo padrões muitas vezes estranhos à comunidade a que pertence ou as suas demandas – e daí as tensões. Desse modo, a instituição vai se configurando permeada por relações de poder que não excluem nenhum ator do que chamamos “comunidade escolar”, ainda que de forma desigual. Também a noção particular de sucesso dos processos educativos varia para cada sujeito histórico, mesmo se tratando de um mesmo objeto de análise. Essas são considerações que devem permear a pesquisa, complexificando exemplos e modelos datados que potencializem a reflexão sobre as escolas de hoje. Selecionei para essa análise o caso dos “grupos escolares”, constituídos principalmente nas primeiras décadas do século XX.

Não me deterei, à princípio, em períodos anteriores. É interessante sublinhar, no entanto, algumas características que ajudam a perceber a singularidade que representam os grupos escolares em relação ao que estava estabelecido até então. Havia uma multiplicidade de modelos de escolarização que vigoravam no século XIX no Brasil, a maioria em espaços improvisados, domésticos ou de prédios públicos e comerciais, com exceção dos colégios. O acesso era quase exclusivo de crianças e jovens abastados e geralmente “era proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres (...) o que não impedia que elas tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização” (FARIA FILHO, 2006, p.22). No último quartel deste século, ganha força a ideia de que uma educação eficaz deveria acontecer em prédios criados especificamente para esse fim, defendendo a superioridade da escola na formação humana diante de outras instituições como a família, a igreja e os grupos de convívio (FARIA FILHO, 2006). Nessa lógica, o fortalecimento de estruturas de poder estatais passava pela realização da escolarização, que deveria estar cada vez mais desvinculada do espaço doméstico e de suas dinâmicas. É o “governo do estado” contra o “governo da casa” (MATTOS, 1994). A escola moderna, encarada inicialmente como instituição de apoio à família, vai se configurando *contra* ela, o que fica ainda mais visível com os discursos higienistas na transição para o século XX. Seria mesmo fundamental, então, adequar pais, mães, filhos e filhas segundo normas específicas de saúde física, mental e moral. As escolas “deveriam fazer aquilo que a família era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência” (CUNHA, 2011, p. 453). Apesar de a educação já ser considerada como fundamental para inculcar certo processo civilizatório da nação desde o império, foi na república que se forjaram esses procedimentos numa relação de identidade entre o regime político e a instrução pública.

Nesse contexto é que se inserem os Grupos Escolares. Constituindo-se como a reunião de várias escolas urbanas, são os modelos referenciais da educação primária nas primeiras



décadas da república brasileira. Representantes, à época, das “modernas concepções de educação”, eram organizados com ensino graduado, serial, formado por classes homogêneas, onde uma equipe de professores, alunos e administradores são alocados segundo um espaço e uma racionalização de tempo muito específicos. Baseados nessa economia escolar, dominante na Europa e nos EUA desde meados do século XIX, os grupos escolares ganham espaço no estado de São Paulo já na primeira década republicana, estendendo-se posteriormente a todo o território nacional (NÓBREGA, 2003). Em Santa Catarina a implantação dos grupos escolares ocorreu a partir de 1911, com uma reforma da instrução pública que também previa a reestruturação dos outros tipos de escolas<sup>18</sup>.

O *Regulamento*<sup>19</sup> estabelecia o ensino público, gratuito e obrigatório dos 7 aos 14 anos, mas só para quem residisse num raio de dois quilômetros do centro urbano. Nos grupos escolares, em geral, se pretendia atender até 300 alunos, metade de cada sexo, separados por seção. Os prédios eram amplas construções, em arquitetura neoclássica, de preferência com simetria bilateral. O curso tinha duração de 4 anos, com cinco horas diárias de segunda à sábado. A uniformização e seriação dos conteúdos, a homogeneização dos grupos de alunos por faixa etária e a adoção do “método intuitivo” são outras características indispensáveis desse modelo (NOBREGA, 2003). As carteiras individuais fixas no chão e a posição central do professor conformavam espaços bem definidos em sala de aula. O tempo passa a ser muito regrado também. No ensino simultâneo, cada um e todos deveriam executar uma mesma atividade, no mesmo tempo. Para obedecer a uma rígida grade de horários, relógios, campainhas e sinetas viraram material básico. É evidente que muitas tensões se fizeram presentes para que as regras fossem cumpridas ou mesmo alteradas. Um exemplo interessante foi a polêmica em torno da proposta de atendimento em dois turnos, para ampliação das vagas. No turno único, idealizado inicialmente, os alunos chegavam geralmente às dez horas depois de terem almoçado, bem diferente do que é comum hoje em dia. Com os dois turnos (das 7h às 11h e das 12h às 16h), houve grande resistência também pela alteração do hábito alimentar. Outro caso emblemático é o mês de dezembro: os grupos escolares foram deixando de funcionar no último mês, quando ocorriam as festas de fim de ano porque, mesmo com previsão de aulas, os alunos simplesmente não compareciam. (FARIA FILHO, 2006)

---

<sup>18</sup> A nova organização conviveu com o “ensino mútuo” e as escolas isoladas, reunidas e complementares. A implementação dos grupos escolares nos moldes paulistas foi alavancada com a atuação do professor Orestes Guimarães. Ver: ROSSATO, 2012.

<sup>19</sup> Regulamento da Instrução Pública do Estado de Santa Catharina de 19 de abril de 1911.

Apesar da ampliação da visibilidade da educação nos grupos escolares, não podemos exagerar no alcance dessas iniciativas, que precisam ser bem analisadas em diferentes aspectos. Os grupos escolares não estavam presentes na grande maioria das cidades. Em Florianópolis, o atendimento de parcelas da população pobre e das camadas médias foi comum em alguns grupos<sup>20</sup> específicos (enquanto a maioria da elite encaminhava seus filhos ao Ginásio Catarinense e ao Colégio Coração de Jesus). Mesmo com a escolarização, o horizonte não era de crítica ou transformação social, conformando uma cultura escolar que buscava disciplinar, produzir sujeitos obedientes, patrióticos e trabalhadores, “geralmente reproduzindo desigualdades sociais” (DALLABRIDA, 2003, p.307). Pensando no contexto catarinense de instalação dos grupos escolares, é necessário inferir que,

apesar de se apresentar como uma escola popular, se destinou, na prática, na maioria dos casos, aos filhos das camadas médias em ascensão no período e, em muitos casos, aos filhos das elites (...) dentro de um projeto oligárquico de nacionalização das massas de imigrantes e de disciplinamento das camadas populares” (NÓBREGA, 2003, p. 258 e 259)

O discurso republicano de inclusão dos pobres é relativo e tem objetivos precisos quando efetivado. A continuidade dos estudos, sobretudo científicos, era privilégio das elites, enquanto o restante da população, quando atendida, ficava restrita ao elementar e profissional (ARANHA, 2006, p.298). A população negra, que aparece “diluída” nessa camada majoritária da população, ainda conviveu com a ampla divulgação das ideias racistas, que inferiorizavam o continente africano e seus descendentes, marca estrutural ainda muito presente em nossa sociedade, como aprofundarei adiante. Cabe aqui sublinhar que esse pensamento consolidou a exclusão do negro na educação, no mercado de trabalho e na formulação de políticas públicas. Se compararmos determinações legais que alegavam que todos deveriam ter acesso ao ensino em todos os graus, desde que revelassem “vocação e capacidade”, a discursos e práticas dos que detinham influência e poder político, fica evidente questionar a relatividade desse acesso.

Considerando que os intelectuais catarinenses, em grande parte, adotaram a perspectiva da inferioridade do negro, haveriam eles de garantir aos negros empobrecidos acesso à educação por considerarem estes vocacionados e capacitados para ela? (ROMÃO, 2003, p.54)

Assim, acredito ser muito interessante uma análise contextualizada, junto aos alunos, daquilo que se propunha como aparato educacional, seus objetivos e características em diferentes momentos históricos, o que pode gerar estranhamento, curiosidade e questionamentos sobre a escola hoje. Sem descuidar em não estabelecer perspectivas evolutivas ou anacrônicas, há muito que propor.

<sup>20</sup> Os grupos do centro – Lauro Muller e Silveira de Souza - atendiam em geral classes trabalhadoras e porções das camadas médias. Os mais afastados – São José e Padre Anchieta - escolarizavam as crianças pobres. Ver: DALLABRIDA, 2003

## **CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO, COLONIALIDADE, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DAS ÁFRICAS**

Quando submeti meu projeto de dissertação de mestrado à apreciação da banca de avaliação<sup>21</sup>, fui inquirido sobre o porquê da insistência em sublinhar o caráter científico da história. Não havia refletido que isso se dava pois, de certa forma, alinhar-se a ciência é dar legitimidade ao produzido, aproximar-se de uma certa objetividade e verdade. Argumentar que alguma proposição é uma verdade científica parece revestir essa pretensa verdade de um valor universal, impermeável à críticas e dúvidas. Assim, é uma obviedade afirmar que o que entendemos por ciência está ligado a produção de conhecimento. Não pretendo questionar isso. Outros pontos, no entanto, podem ser alvos de reflexões muito proveitosas para os nossos objetivos: Em que medida o conhecimento científico é objetivo? Não existe produção de conhecimento válido/útil/legítimo além do crivo da ciência? Se existe, qual seu status? Os conhecimentos e habilidades que compõe as pretensões do que está elencado nos currículos escolares são determinados cientificamente?

O estabelecimento da objetividade da ciência e da filosofia ocidental se deu na chamada modernidade, principalmente entre os séculos XVII e XIX na Europa, a partir de um processo de substituição das explicações teológicas, ligadas ao catolicismo, pelo valor humano da experimentação e da lógica (ocidental), condensados na máxima do *ego-cogito* cartesiano de Descartes – penso, logo existo. A separação mente/corpo, homem/natureza, também está na apropriação dos fenômenos naturais: quanto mais distante do objeto a conhecer, mais o sujeito do conhecimento pode arvorar-se da certeza desse conhecimento. Os sentidos, o empirismo, a aproximação, representariam um obstáculo epistemológico, tolhendo o conhecimento de sua objetividade, verdade e universalidade, comprovável sob as mesmas circunstâncias e métodos. Nessa concepção, não importa o sujeito que produz esse conhecimento, ele é neutro, fora de questão, está oculto (GROSFOEGEL, 2008). Ou seja, o lugar de fala, o *locus* de enunciação não está dado. Como assinala Castro-Gomez (2007), é um ponto de vista sobre todos os outros, mas sem que sobre esse ponto de vista se possa ter um ponto de vista.

---

<sup>21</sup> O professor Dr. Paulino de Jesus Cardoso procedeu, juntamente com minha orientadora de mestrado, a primeira leitura mais sistematizada de meu projeto de dissertação em meados de 2015, intitulado então “A História é uma escolha? Uma proposta de investigação e superação ao currículo escolar eurocentrado/colonial junto aos 6º anos do ensino fundamental”

Dito isso, não fica difícil entender como essa ferramenta teve papel decisivo nas relações de poder do colonialismo europeu<sup>22</sup>. A universalidade do conhecimento científico (e da filosofia ocidental) não se dá necessariamente pela sua neutralidade e objetividade – já postos em cheque há muito<sup>23</sup> mas, antes, pela violência da expansão colonial que forçou a adoção desses referenciais. Ao mesmo tempo, principalmente no contexto do século XIX, essa “verdade universal da ciência” foi instrumento político de grande valor por garantir um status diferenciado à hegemonia do poder.

A novidade reside no facto de o discurso sobre os ‘selvagens’ ser, pela primeira vez, um discurso em *que um poder político explícito pressupõe a autoridade de um conhecimento científico* e vice-versa. O colonialismo torna-se seu projecto e pode ser pensado como duplicação e uma realização do poder dos discursos ocidentais sobre a diversidade humana (MUDIMBE, 2013, p.29).

Assim, com a ciência e para além dela, passou a existir uma normatização hegemônica de como deveria funcionar o trabalho, as organizações político-militares, a hierarquia étnico-racial, sexual, espiritual, epistêmica e linguística. Ou seja, é a partir de um referencial estrito, mas complexo, que o mundo colonial foi se configurando, nomeadamente do homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista, europeu (GROSFOGUEL, 2008). De todo modo, estruturas sociais, hierarquias e relações de poder podem ser encontradas em todos os tempos e lugares. O cerne da questão é, então, compreender que aquelas estruturas não foram (e, no essencial, não estão) colocadas como alternativas ou possibilidades, mas como verdades e modelos. Os saberes estabelecidos fora dessas balizas passaram, então, a ser tomados como patológicos, inferiores, exóticos, folclóricos, particularísticos, obscurantistas, atrasados, e assim também os povos que os produziam/em: as populações nativas do que veio a ser chamado de América, de África (também as de origem africana na diáspora), e de Ásia – nesse caso bem situados pela ótica externa, como objetos de estudo, análise e intervenção. Nessa lógica, não cabe reconhecê-los como produtores de conhecimentos, mesmo que carreguem o peso de inúmeras gerações. Isso não quer dizer que esses saberes não existam, não se transformam e nem que não foram e continuam sendo largamente utilizados.

<sup>22</sup> O colonialismo é uma relação onde a autoridade política, o controle da produção e do trabalho de uma população possui uma identidade diferente e suas sedes centrais estão em outro território (QUIJANO, 2007). Com a expressão colonialismo europeu, quero me referir à expansão europeia iniciada no século XV, inaugurando a expansão do capitalismo e a chamada globalização.

<sup>23</sup> A superação da hegemonia da perspectiva positivista na história ocorreu durante o século XX. O questionamento do postulado da objetividade das ciências naturais se dá, por exemplo, ao se evidenciar a parcialidade nas seleções dos objetos de pesquisa e nas aplicações técnicas de descobertas, ou seja, nos seus fatores externos (LOWY, 1994) ou da impossibilidade da objetividade (KUHN, 2009) e provisoriidade dos processos científicos como um todo (POPPER, 2008), além de sua invariável impregnação de valores materiais e culturais (FOX KELLER, 2003; KERR e FAULKNER, 2003).

Torna-se fundamental, então, propor outra lógica, ou outras lógicas. Não se trata da negação pura e simples dos legados do que hoje chamamos ocidente, nem ao menos da influência decisiva que esses legados imprimiram e imprimem por todo o globo. Mas sim, defender a existência de outras formas de compreender e atuar no mundo, produzir conhecimentos que também são legítimos, que em muitas medidas também influenciaram e influenciam essa invenção da modernidade chamada ocidente. Saberes situados sim, assim como deve ser encarada a produção filosófico/científico que partiu de um determinado lugar de poder hegemônico (na modernidade, branco-europeu, masculino), seja ele vinculado a governos, instituições, movimentos sociais, etc. Como exemplo, basta lembrar o alcance das proposições científicas que, nos séculos XIX e XX, diferenciavam a humanidade por raças, com suas características e hierarquias definidas. Seria coincidência que à “raça branca” caberia o topo da hierarquia?

## 2.1 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E HISTÓRIA

Partindo do exemplo anterior – a classificação racial da humanidade – temos uma verdade científica que foi desacreditada veementemente. Caberia então perceber por que isso continua valendo nas relações sociais, chegando a ser quase irrelevante sua falta de embasamento (SOVIK, 2004). Se à ciência foi concedido estatuto de verdade e conhecimento superior, por que não consegue desfazer a classificação racial como critério naturalizado? Por que algumas verdades científicas se estabelecem enquanto outras parecem apenas enfeitar certos discursos de poder? Sem querer apresentar conclusões, acredito que é fundamental compreender que, uma vez situado, o discurso científico se revela com mais propriedade. Situa-lo historicamente, em suas relações de poder, em seu lugar geopolítico e corpo-político evidencia o quanto sua emergência também se deu como parte das relações coloniais, sendo ferramenta fundamental do colonialismo moderno/capitalista (GROSFOGUEL, 2008). No entanto, mesmo com as independências políticas das ex-colônias<sup>24</sup>, as diversas dimensões impostas nas conquistas não se quebraram. Ou seja, a colonialidade continuou operando com imensa força mesmo depois do fim do colonialismo, e o critério racial é uma das suas faces mais importantes.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que

<sup>24</sup> Refiro-me aqui aos processos de independência política das Américas, ocorridos principalmente no século XIX, e das Áfricas, ao longo do século XX.

emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO TORRES, 2007, p.131).

Podemos entender melhor a colonialidade seguindo as diferenciações propostas por Quijano (2000): a *colonialidade do poder*, que institui a ideia de raça como classificação básica da humanidade, naturalizando e definindo os papéis de trabalho e de dominação social universal; a *colonialidade do ser* como a experiência vivida na colonização que desumaniza, retira ou minimiza o valor humano do lado subalterno dessa modernidade; e a *colonialidade do saber*, onde a hegemonia da produção, controle e legitimidade do conhecimento é eurocêntrica, ignorando, rejeitando ou folclorizando outras formas de racionalidade. Essas dimensões não se equalizaram com a descolonização. As independências, tendo sido comandadas por elites *criollas* (Américas), ou pelas populações nativas (África e Ásia), tiveram em comum a manutenção de um modelo de desenvolvimento centrado em perspectivas ocidentais (críticas ou não ao capitalismo), o que não alargou o espaço geopolítico de visões de mundo diversas. A defesa da historicidade ou de padrões de desenvolvimento dos diversos povos ainda têm como referência fundamental o cânone moderno/ocidental. Ou seja, a descolonização não significa acesso a modernidade como centro, senão como periferia e atraso que sempre advoga uma aproximação e submissão para estar mais bem colocado em um ranking universal: o do embranquecimento.

A empreitada exitosa da Europa Ocidental em transformar-se em centro do moderno sistema-mundo foi o alicerce que justificava o etnocentrismo, mas essa não foi uma característica nova a dominadores coloniais e imperiais ao longo da história. O fato novo é que esse eurocentrismo, inserido em uma perspectiva de conhecimento elaborada sistematicamente a partir do século XVII e percorrendo o mesmo caminho do domínio colonial europeu, se baseou em uma classificação racial da população mundial, com profundas consequências na configuração das posições de poder e de reprodução de parcelas majoritárias da população. Com isso, temos então a permanência de um racismo que é estrutural, ou seja, que ainda determina as relações sociais mesmo que não haja uma ação deliberada ou explícita para que ele ocorra. Não se trata de um problema do passado. As permanências dessa perspectiva são gritantes na sociedade brasileira e, obviamente, também no ambiente escolar, porém muitas vezes não há um investimento sistemático em enfrentá-la. O desconhecimento e o silenciamento, combinados a uma fonte monolítica de produção do conhecimento considerado

“legítimo” foram, afinal, expedientes decisivos na configuração desse novo padrão mundial moderno/colonial.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma (nova) configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva[...] Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Produção de conhecimento que, apesar de demarcada a partir de um ponto específico, construiu uma visão universalizante também do pensamento histórico, marginalizando outras possibilidades. A “História Universal”, afinal, não foi estabelecida como a coleção dos olhares sobre o passado que cada povo construiu, mas a partir de determinados percursos europeus, com determinados olhares que também de lá partiam, mesmo que se referissem a experiências alheias em outras partes do globo. Assim vai se configurando o que poderíamos chamar de *epistemicídio* ou etnocentrismo epistemológico (MUDIMBE, 2013). As balizas científicas, nestes termos, estabelecem para grande parte do mundo colonizado um lugar na pretensa história da humanidade sempre como raças inferiores, capazes de produzir culturas inferiores, primitivas, pertencentes ao passado, já que a modernidade lhe teria sido aberta tão somente no curso do contato com seus novos colonizadores.

A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, *naturalmente* superiores. Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa[...] O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo –isso não é um privilégio dos europeus– mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder. (QUIJANO, 2005, p.122)

Essa hegemonia também se sustenta na tradição disciplinar moderna do ensino de história, onde o fluxo linear do desenrolar histórico acaba por excluir ou posicionar o “outro” – ou seja, quem não constrói essa história – em um ponto depreciativo da sequência evolutiva de eventos. Trocando em miúdos, é o que configurou como primitivas ou evoluídas sociedades que vivem no mesmo tempo histórico/cronológico. Sociedades simultâneas, mas não necessariamente contemporâneas já que o contemporâneo foi definido de forma estreita, escondendo uma hierarquia que a própria temporalidade configurou.

Trata-se, portanto de formar, através do ensino da história, uma ciência social geral, que ensine ao mesmo tempo aos alunos a diversidade das sociedades do passado e o sentido geral da sua evolução. Mas esse passado continua a ser “genealógico”, escolhido em função daquilo que se pretende anunciar ou preparar: a Antiguidade Clássica, a Idade Média Cristã, a Europa moderna e contemporânea. As outras sociedades, espalhadas no espaço, são abandonadas à outras disciplinas. A história só concede a honra de se interessar por aquelas que participem da “evolução”, que é outro nome do progresso. (FURET, 1980, p.131)

Cabe aqui perguntar como a difusão dessa perspectiva histórica, fundada na violência do colonialismo, sua aceitação, recusa e negociação, assim como propostas que avancem por outros caminhos, tem a ver com os processos educacionais estabelecidos ou a se estabelecer. Também procurar entender como a instituição escolar vai se inserir nesse projeto de modernidade/colonialidade, como os objetivos, programas e métodos foram forjados e como a disciplina escolar história participou desse processo, principalmente no que se refere ao continente africano e à diáspora para o Brasil.

## 2.2 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar historicamente a escola, seus métodos e instrumentos, não precisa ser tarefa exclusiva da academia ou mesmo dos docentes. A análise sobre currículo e ensino de história pode ser levada para a sala de aula, por exemplo, com a historicização da disciplina e sua pretendida “serventia” em diferentes tempos históricos. Se como professores defendemos o uso da história como ferramenta de compreensão para os fenômenos da vida prática, um bom começo pode ser pensar a própria ferramenta, como ela está sendo usada na prática. Corremos o risco, talvez, de ver alunos questionando ainda mais a inclusão ou não de certos “conteúdos” em nosso planejamento, nossas metodologias ou a organização da escola, por exemplo. Não seria ótimo?

Partindo de nossos interesses para alicerçar as crônicas 2 (“A visita histórica”) e 3 (“Por que eu não sei (quase) nada sobre a África?”), faz-se necessário tentar compreender melhor como a história se estabeleceu como disciplina, além de indicar alguns caminhos que explicitem escolhas, permanências ou silenciamentos, principalmente no trato da história das Áfricas e Afro-brasileiras. Entendemos que no estudo de uma disciplina escolar “é importante verificar quais são as propostas para o ensino da área, envolvendo conteúdo e método, bem como os eventos que estariam propiciando a hegemonia de determinada tendência em períodos e locais definidos (SANTOS, 1990, p.62)”. No entanto, dados os limites deste trabalho, não



aprofundaremos essas análises, que contam com uma literatura cada dia mais significativa<sup>25</sup>. O sentido de abordá-las aqui está em poder dialogar com a construção das crônicas e a escolha das fontes. Acreditamos que caberá aos sujeitos que se apropriarem do material a continuidade ou não das reflexões por outros caminhos.

Apesar de o ensino de temas de história serem difundidos, por exemplo, nas escolas jesuítas seiscentistas, a história se estabeleceu como disciplina escolar apenas no século XIX, ou seja, foi só a partir daí que verificamos a criação de um “conjunto de conhecimentos, dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação (FONSECA, 2006, p.15)”. Esse nascimento da disciplina história foi marcado pelo momento de constituição do Estado Nacional Brasileiro o que fez, inclusive, que ela ocupasse uma posição central no conjunto das disciplinas escolares. Nesse contexto, o papel do Estado na educação passou a ser cada vez maior, mesmo conciliando inicialmente alguns dos interesses da igreja, principal responsável por essa área até então: a história sagrada permanecia, oferecendo formação moral às crianças e jovens pelos princípios cristãos, mas agora dividia espaço com a história profana (pátria e universal). Assim, a história do Brasil foi sendo definida, comprometendo-se principalmente com uma abordagem eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia, fundamentando-se principalmente na atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB (FONSECA, 2006). Criado em 1838, tinha entre seus objetivos criar a história do Brasil, agora independente de Portugal. Sublinhe-se o singular pois, diferente de algumas “histórias do Brasil” escritas que circulavam na época ou das diversas histórias possíveis a partir de outros suportes de memória, a produção centralizada no instituto normatizava o olhar sobre o passado, tornando-o instrumento fundamental para a invenção da nação. Uma vez construída, essa seria a história difundida oficialmente. Esse papel coube a disciplina escolar.

A construção de um passado comum para o Brasil a ser difundido nas escolas vai ser encampada para servir aos interesses políticos do Estado, o que também significou incorporar elementos culturais essenciais que deveriam garantir “a consolidação dos laços entre parcelas

---

<sup>25</sup> Ver, por exemplo: REZNIK, Luís; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A história na escola**: autores, livros e leituras. Editora FGV, 2009; BITTENCOURT, Circe. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ago. 93, p. 193-221; NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas (FONSECA, 2006, p. 25)”. No Brasil do século XIX, que adotava e adaptava o ideário liberal, era grande a complexidade de se estabelecer uma educação uniformizadora com uma sociedade escravista e conservadora, com uma tremenda diversidade cultural, étnica e social. Apesar de ficar evidente que o objetivo do sistema educacional pós-independência era formar os quadros da elite dirigente, é importante notar que a educação também passou a ser vista, paulatinamente, como um dos mecanismos de controle para as camadas populares já que a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural. E essa conformação não era pretendida apenas pelo medo das revoltas da população, especialmente das parcelas escravizadas, mas também das “influências culturais dela advindas, consideradas degeneradoras e bárbaras (FONSECA, 2006, p. 45)”. A construção de uma identidade nacional, defendida pelas elites e consagrada nos programas de história estaria ligada ao que, na época, mais aproximava o Brasil do que se considerava o “mundo civilizado”.

O conceito de mundo civilizado, como já abordamos, foi sendo constituído como a generalização da autoimagem dos europeus em relação às outras sociedades. Esse processo se consolidou no século XIX, baseado na razão ocidental, em determinados padrões morais e costumes adotados como projeto universalizante. Na jovem nação brasileira, o embranquecimento da população seria uma das chaves para acessar essa civilização e tal ideal adentrou o século XX. Mas não se trata apenas de tom de pele, obviamente. Interessa aqui perceber que a história escolar também foi forjada de modo a tentar encaixar o Brasil nessa “civilização”.

Um exemplo que ilustra bem esse ideal é a vitória do alemão Karl Philipp Von Martius no concurso de monografias do IHGB, promovido em 1840, para propor a melhor forma de se escrever a história do Brasil. Segundo Von Martius, a escrita da história do Brasil deveria partir da “mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização (FONSECA, 2006, p.46)”. Com essas e outras balizas a história nacional deveria ser escrita e ensinada nas escolas geridas, a partir de então, pelo Estado brasileiro.

Nossa primeira escola pública, criada em 1837, foi o Colégio D. Pedro II. Os programas elaborados nessa instituição serviram como modelo e referência obrigatória até pelo menos a reforma Francisco Campos de 1931. E a referência de história para o colégio e o IHGB era a França. O século XIX francês é elucidativo para a compreensão desse nascedouro: momento decisivo para a efetivação da História como “matéria escolar ensinável”, legitimada para tal especialmente por seu teor de história nacional, a quem compete a “genealogia da nação”, mas

também sua manutenção. Não obstante, seu status de matéria obrigatória, numa estrutura laica e gratuita é plenamente justificado também pela finalidade objetiva de formar cidadãos – e soldados - conscientes de seus deveres. Ainda competia a ela o estudo do “progresso material e científico da humanidade”, ou pelo menos aquilo que se considerava como progresso e evolução. Em compasso com a expansão da escola francesa, a história e seu ensino no Brasil também adotariam a positividade e linearidade dos acontecimentos históricos. E mais: os próprios manuais utilizados eram franceses, traduzidos ou não, para o uso dos alunos (ABUD, 2011). A história do Brasil, chamada de história pátria, era encaixada depois.

A História pátria surgia como seu apêndice (da História da Europa Ocidental), apresentada como verdadeira História da Civilização. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, set.1992/ago.1993).

Um século mais tarde vários novos elementos comporiam a disciplina, porém a estrutura seria emprestada dos programas europeus, adaptando-se a história nacional. Por exemplo, a “história dos índios” correspondia à “Pré-História” e a “Antiguidade” e o Brasil colonial ao medievo e ao período moderno. Conceitos adequados à análise da história europeia forçavam entrada na história nacional: o feudalismo usado para tentar entender o sistema de capitanias hereditárias foi um dos casos. Mesmo que situações como o último exemplo não tenham mais uso, “tem prevalecido nos currículos, com curtos períodos de modificação, a mesma periodização” (ABUD, 2011, p.69). O mesmo aconteceu com a chamada história geral/universal/da civilização, elaborada no século XIX para atender os interesses da escola burguesa e que inspirou a organização da história nacional completando, com ela, o que se esperava que alunos e professores dominassem: a divisão Pré-história, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Apesar dos inúmeros avanços na percepção da complexidade dos processos históricos e seus tempos e da participação cada vez maior de outros atores ora preteridos, essa periodização é uma permanência notável. Não que seu potencial explicativo seja desprezível. Porém é preciso explicitar que essa escolha continua conduzindo a compreensão da humanidade por marcos políticos e eurocêntricos, fundados num contexto problemático de violência colonial e racismo. Será frutífero tentar superar essas heranças apenas criando novos apêndices?

O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando possibilidades de inovação no ensino de História, ao obedecer as regras impostas por um código curricular elaborado desde o início da História como disciplina escolar (ABUD, 2001, p.73).

Nesse sentido, uma investigação que será evidenciada no material proposto cabe no seguinte questionamento: Se a constituição da disciplina escolar história é carregada de relações de poder que configuraram escolhas, contradições e práticas diversas marcadas no tempo e espaço, então qual seria o lugar ocupado pelas Histórias das Áfricas e Afrobrasileiras? Para ajudar a instigar algumas respostas, precisamos ter em conta que nossa construção disciplinar está carregada de um contexto de produção imbuído da modernidade, que aqui entendemos como um outro lado da colonialidade. Ou seja, os parâmetros que definem o que deve ser ensinado, como se ensinar e para o que ensinar têm íntima relação com os cânones ocidentais. Segundo Ana Maria Monteiro,

o conhecimento escolar é uma construção histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos, para atender necessidades decorrentes da organização dos sistemas escolares, e que se constitui a partir de opções realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar que tem, geralmente, sido expresso sob a forma de disciplinas escolares. (2007, p. 95)

Quais saberes que historicamente foram (e/ou são) privilegiados ou escamoteados nesse sentido? Quando e por quê? Qual o significado disso, em se tratando de uma proposição do Estado? E nesse século, por que temos participado de propostas e alterações significativas na implementação de políticas educacionais que tentam alterar um panorama de valorização monolítico do agente branco europeu? Questões como estas podem abrir portas diferentes dentro dos planejamentos de ensino, contribuindo para qualificar novas práticas que levem em conta o caminho já percorrido da disciplina, seus legados incômodos ou não. Como assinalado anteriormente, no Brasil independente a história se constituiu como ferramenta importante para inculcar valores que pudessem constituir uma identidade nacional, deixando de ser, paulatinamente, “uma matéria ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional” (BITTENCOURT, 1992, p.199). O ideal de povo brasileiro, no entanto, é preconizado na aproximação sempre incompleta com o que se considerava uma cultura superior, desvinculando-se das populações indígenas ou africanas e afrodescendentes. Prognósticos de desaparecimento – por extermínio ou embranquecimento – dão conta do teor de alguns discursos e práticas, veladas ou não, muito em voga principalmente até o início do século XX e, por que não dizer, até hoje. A violência desses processos não se deu, no entanto, apenas nos corpos, mas também nos saberes.

No caso dos saberes escolares, é importante notar quais grupos podem representar a si e aos outros e quais são representados de fora a partir de lugares de fala não legítimos, ou

mesmo excluídos de representação. Além disso, há diferenças que acabam por contribuir na consolidação da valorização de determinados grupos, instituindo certas manifestações como cânones enquanto outras são desvalorizadas ou proscritas (SILVA, 1995, p.195). E quando destaco essas escolhas é importante pensar que um processo de reorientação curricular que realmente agregue perspectivas de mundo diversas, envolve questionar a própria noção de conhecimento validado oficialmente, alargando-a. Na educação brasileira, a legitimidade quase que exclusiva dos saberes considerados e legitimados como “científicos”, abafa outras possibilidades. No entanto, propostas como educação no campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, ambiental, quilombola e EJA, têm se mostrado polos importantes para o estabelecimento, não sem conflitos, de experiências diversas que agregam elementos novos para o panorama educacional (GOMES, 2007). Novas perspectivas curriculares que podem ajudar a ampliar a compreensão de tantos outros saberes presentes na sociedade, para além daqueles já valorizados na escola. Esse processo passa necessariamente por uma crítica à epistemologia ocidental, entendida como totalizante e hegemônica. No entanto, é importante assinalar outro aspecto condicionante para que essa crítica ainda seja tímida. Se grande parte das aulas de história “configura narrativas sobre o passado brasileiro e ocidental, ainda de uma perspectiva eurocêntrica”, não se pode esquecer que isso é um “resultado, também, da matriz dos cursos de formação de professores (COELHO, 2012, p. 332)”. E daí a importância dos mestrados profissionais e, mais especificamente, do ProfHistória, donde emerge nosso trabalho. Acreditamos que pontes mais efetivas e com grande potencial entre escola e universidade se abrem no momento em que um curso de abrangência nacional em nível de mestrado busca atender às demandas de formação dos/das docentes da rede básica de ensino, mas, também, ampliam os canais de aprendizado da própria universidade a partir das experiências e saberes desses profissionais. Mais um caminho importante para (re) pensar a educação e a escola.

Além disso novos elementos estão trazendo ferramentas que, paulatinamente, começam a desestabilizar estruturas fundantes da história escolar. Pensar a função da história em sala de aula também passa por considerar a presença cada vez mais intensa de outros espaços onde a memória histórica se constitui. Em nossa pesquisa percebemos que a inclusão de novos agentes na narrativa sobre a formação do Brasil carrega em si uma profunda alteração, desde que encarada na extensão de sua radicalidade: é esse o impacto da inclusão da História das Áfricas, da Cultura Afro-brasileira e da História Indígena na Educação Básica.

### 2.3 A LEI 10.639/2003: AVANÇOS E LIMITES

A compreensão de que as escolas são espaços históricos, que foram constituídas em contextos específicos, que há uma multiplicidade de formas de encarar essa instituição e o que ela enseja – a educação – autoriza uma inserção ativa nos processos de mudança que participamos. De dentro da escola são visíveis as contradições, como os intensos processos de ampliação e universalização do acesso ao ensino básico e o convívio com estruturas ultrapassadas; a persistente desvalorização dos profissionais envolvidos e os discursos salvacionistas sobre a educação; os exames e índices uniformizadores, as salas cheias, a formação rasa e as perspectivas de mudanças epistemológicas profundas que questionam a própria construção do conhecimento. Mesmo sem perder de vista os limites do contexto, é notável o atual processo de ebulição dos debates educacionais, o que tem oferecido instrumentos importantes para uma revisão de cânones estabelecidos. Por exemplo, para a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, em pleno processo de criação nesse ano, é impensável prescindir de um debate em torno da revisão da perspectiva eurocentrada de conhecimento, pelo menos na história<sup>26</sup>. As ações afirmativas, como a política de cotas nas universidades, já revelam um caminho profícuo não só de acesso e presença, mas de possibilidades de produção do conhecimento em novos alicerces. As diversas ações abertas pela lei 10.639/03 são outros motores fundamentais, que aos poucos vão dando novas cores ao saber escolar e acadêmico. Essa pesquisa, que também é um repensar e uma provocação, é parte desse presente.

Nas décadas de 1990 e 2000 amplificaram-se os debates e ações sobre a inclusão curricular, por força de lei, de saberes que também privilegiem matrizes culturais historicamente excluídas de grande parte do repertório escolar de conhecimento. No caso da construção da História do Brasil escolarizada que pretendo investigar, é notável a recorrência em se destacar apenas papéis subalternizados, passivos ou com grandes lacunas quando se trata do estudo das populações nativas do que veio a se chamar Brasil<sup>27</sup> ou dos grandes contingentes

---

<sup>26</sup> O processo de construção da Base Nacional Curricular Comum (hoje, em meados de 2016, ainda em aberto na sua segunda versão) é um ótimo exemplo para pensar como uma proposta de modificação curricular é alvo de tensões e disputas de poder, gerando inúmeras controvérsias. O componente de história foi, inclusive, um dos que mais gerou essas situações, desde a sua primeira versão em 2015. Dentre outros pontos, o destaque para o estudo das Áfricas e Américas encontrou resistências severas. Para saber mais sobre a construção da BNCC e seus embates, acessar, por exemplo: <<http://www.sobrehistoria.blog.br/textos/porque-bncc-causa-polemica-ainda/>> (texto e podcast).

<sup>27</sup> A obrigatoriedade da inclusão do ensino da cultura e história dos povos indígenas foi garantida pela lei 11.645 de 2008. Apesar de estamos atentos e também propor algumas reflexões sobre as populações indígenas e sua história, dados os limites desse trabalho, pretendemos problematizar esses temas em estudos posteriores.

populacionais oriundos do continente africano, tanto em sua experiência diaspórica como no estudo deste continente. As Áfricas, pelo menos até a metade da década de 1990, sempre figuravam nos livros didáticos em conteúdos secundários relacionados à expansão marítima dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, ao imperialismo, colonialismo e as independências. A modificação desse cenário foi se estabelecendo nacionalmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 1998<sup>28</sup>, que apontavam para um contexto educacional de flexibilização curricular e reafirmação da autonomia docente. Estudos sobre a África, os africanos e seus descendentes ganharam maior visibilidade, principalmente no eixo da pluralidade cultural.

No entanto, como a estrutura dos PCN's englobava um grande conjunto de assuntos, divididos em áreas do conhecimento e nos chamados temas transversais, o que se configurou foram “sugestões” muito mais que “indicações”. Nesse caso, pensando nas condições objetivas e materiais das escolas e suas equipes e nos grandes desafios que se colocavam, havia dúvidas sobre o alcance e a aplicabilidade do documento. Assim, é possível afirmar que ele realmente poderia abrir espaço para várias iniciativas, mas também nenhuma (OLIVA, 2009).

Com uma proposta de impacto bem diferente, em 2003 houve a alteração da LDB em vigor com a publicação da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país, com orientações que buscam reverter distorções históricas na produção e difusão do conhecimento escolar e como parte de um esforço amplo em alterar as bases racistas em que ainda se mantém nosso país, demonstrando um tom claramente mais político. Assim, a mudança de foco em relação aos PCN's refletiu a adoção de medidas que “não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes (ABREU, 2008, p.9)”. Em 2004 ficaram prontas as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, instrumentalizando a lei com um grande arcabouço para alicerçar os trabalhos nas escolas<sup>29</sup>. Há um grande avanço em tornar oficial a proposta de

<sup>28</sup> Sobre o assunto ver: ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. Estudos históricos, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf> Acesso 27 ago 2016.

<sup>29</sup> A resolução e o parecer que instituem as diretrizes foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação em junho do mesmo ano, resultantes do Parecer CNE/CP3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As “Diretrizes” visam a atender à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.

construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, reconhecendo também uma luta histórica do Movimento Negro, que há muito demandava a inclusão curricular da “História e Cultura Afro-brasileira” nas escolas (FERNANDES, 2005), o que pode ser observado, por exemplo, no I Congresso do Negro Brasileiro de 1950, dos centro de pesquisa sobre a África criados também no final dessa década, ou na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte de 1986 que além disso demandava uma legislação que proibisse a difusão dos preconceitos de religião, raça, cor e classe (MORAES, 2014). Não se trata, então, de um debate novo. A inovação marcante na legislação de 2003, além da abrangência, é a instituição da obrigatoriedade da abordagem de conteúdos históricos programáticos para a educação básica, “exigida, aliás, paradoxalmente, num contexto de luta pela flexibilização curricular (PEREIRA, 2008, p.23)”. Apesar de atingir a escola como um todo e sinalizar para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, a disciplina história é ponto central para efetivação das pretensões do documento.

Marco fundamental de um processo de lutas, mais de uma década depois ainda carrega inúmeros desafios. Apesar da obrigatoriedade imposta na legislação e do notório crescimento do interesse de secretarias de educação e professores para implementá-la, muitos ainda não se adequaram minimamente ao que foi pretendido. Estabeleceu-se uma realidade muito heterogênea em que é possível se encontrar desde projetos louváveis, até a negação da relevância da lei para a educação histórica (PEREIRA, 2008). Apesar de reconhecer que há um grande desafio de formação pela frente, não quero aqui concorrer para, mais uma vez, responsabilizar os docentes. Essa pesquisa enveredou por estes caminhos justamente por entender o mestrado como mais uma oportunidade de aprofundar uma compreensão alargada sobre os debates educacionais da atualidade. Atitudes de resistência, contrariedade ou simples desleixo para com esse processo de mudanças também podem ser pensadas dentro de um contexto em que no limite se instiga um desmonte de estruturas bem estabelecidas, arraigadas na formação pessoal - e profissional no caso dos professores - o que obviamente inclui tensões e desconfortos. É por isso que não basta pensar que temos aqui uma “temática nova” e interessante que devemos nos inteirar para “aplicar” em sala de aula, confundindo esses debates com a mera inclusão de conteúdos escolares. Avançaremos pouco se nosso objetivo for esse. Nossa perspectiva considera a legislação abordada e seus desdobramentos como marcos importantes de uma mudança estrutural, conceitual e política, dentro de um “processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira (GOMES, 2012, p.106)”.

Nesse sentido, muitos limites precisam ser observados. É preciso evidenciar que nenhuma proposta de reorganização, oficial ou não, garante seu impacto na escola apenas



definindo o que fazer ou como fazer. Não podemos esperar que apenas a letra fria da lei garanta as determinações ali exaradas. É preciso “considerar as tensões produzidas no interior da escola e os processos de didatização dos quais emerge ou surge o conhecimento escolar” e perceber a inovação como “processo que combina antigas tradições com novos elementos, compreendendo que a introdução de novos conhecimentos na disciplina escolar História envolve um movimento de seleção e de negociação em seu interior, produzindo uma alteração na cultura escolar (TORRES, 2014, p.93)”. As demandas que se fazem presentes nas legislações apontam para uma mudança na estrutura curricular que ainda parte de uma história europeia para pensar a história do Brasil, mas também dessa cultura que é produzida na escola e que a partir dela se difunde.

Em algumas análises importantes do conteúdo da legislação feitas no âmbito da história, foram sublinhados pontos que merecem maior atenção, situando mesmo a construção do próprio documento, que revela consensos e embates também inscritos em sua redação final. É consenso, como temos insistido, inclusive, a revisão da perspectiva eurocêntrica do ensino de história. Outro ponto pacífico nas “Diretrizes”, é o incentivo aos trabalhos com a história local. Além disso há muitas indicações, sugestões de temas, orientações sobre atitudes, enfim, contribuições inegáveis que fazem do texto, além de leitura obrigatória pelo caráter legal, uma referência fundamental para efetivar um trabalho consistente na escola. Para além destas, selecionamos outras questões que geraram críticas importantes, merecendo apreciações que contribuíram para qualificar ainda mais o documento.

O ponto mais importante em se tratando desses embates é a discussão fundamental sobre o conceito de raça ou a fixação e essencialização de uma determinada “cultura negra”, oposta ao lado “branco” da sociedade. Nas próprias diretrizes, no entanto, também podemos perceber outro viés, que nos incita a discutir essas identidades, historicizando-as. Embora seja um tema central de nosso trabalho, muito presente nas crônicas 2 e 3, trataremos dessa discussão com profundidade no próximo capítulo, alicerce da crônica 4 que provoca ainda mais diretamente a questão racial.

O reforço às comemorações cívicas, materializadas em datas especiais, também consta como uma das críticas mais comuns às Diretrizes. Nesses dias, talvez por pressa e falta de amadurecimento coletivo sobre os significados do se pretende investir, muitas vezes se contribui para reforçar essencializações ou simplificações problemáticas. Assim, é importante assinalar que a observação desses momentos não deve ser reduzida a atividades isoladas do resto do planejamento e do ano letivo como um todo. Se não é objetivo da comunidade escolar descartar as datas comemorativas de seu calendário (por exemplo, o dia da consciência negra,

da abolição, do “índio”, dentre outras), devemos estar atentos no que tais momentos podem carregar de poder simbólico e mobilizatório, adontando-os como oportunidades para integrar e potencializar as ações dos professores, a partir de um universo de reflexões que parte de uma agenda composta por ações periódicas (PEREIRA, 2008). Além disso, historicizar as próprias datas, confrontando com documentos de época, por exemplo, pode ser mais uma ótima oportunidade de ensino (ABREU, 2008).

O trabalho com biografias pode conter certas “armadilhas”, muito conhecidas no campo da história. A tentação de heroizar, construindo contra-heróis, é um horizonte que vai estar sempre colocado nesses domínios, ainda mais em se tratando de reparação histórica. No entanto, em uma abordagem crítica, a vida e as relações desses sujeitos históricos poderiam ajudar a compreender a diversidade das experiências, assim como das formas de luta, negociação e convívio com o racismo, por exemplo. Isso pode auxiliar e muito para complexificar o terreno da identidade, como o exemplifica Hebe Mattos e Martha Abreu (2008, p.17) a partir das sugestões arroladas nas Diretrizes:

O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foi o caso dos irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint Louverture ou Luís Gama? Qual o papel dos intelectuais e músicos negros nas lutas anti-racistas do século XX?

O tema da escravização certamente é um dos mais conhecidos da historiografia brasileira. Foi por muito tempo o tema central de referências de africanos e afrodescendentes no ensino. Além do bordão da vitimização, os escravizados também foram e ainda são tratados como mercadorias nos próprios discursos, economicistas ou não. O uso do termo *escravo*, que denota permanência, condição do ser, pode ser substituído por *escravizado*<sup>30</sup>, assim como o arrolamento descuidado do conjunto de pessoas submetidas a essa instituição ao lado de animais e demais itens de comércio deveria ser presença textual apenas em fontes históricas analisadas criticamente e não como parte explicativa de materiais didáticos. Além disso, há uma produção bibliográfica cada vez maior que têm trazido estudos que aprofundam outros aspectos além do trabalho, humanizando e ampliando as percepções sobre as pessoas que foram escravizadas. Outro aspecto, aí sim já bem explorado é o da resistência. Caso emblemático da revisão de abordagens vitimizantes, não pode, todavia, ser viés exclusivo do tema, o que poderia dar ensejo

---

<sup>30</sup> A utilização cada vez mais ampliada do termo *escravizado* se refere à percepção de que esta não é uma condição natural dos sujeitos expostos ao cativeiro. Numa análise linguística da regência, o verbo adequado para a palavra *escravo* é *ser*, enquanto *estar* é pedido pelo termo *escravizado*. Ser escravo é permanência, fechada na manutenção dessa condição. Estar escravizado agregada a tensão da provisoriedade, da mudança, da condição imposta (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2012).

ao falso entendimento de que “a escravidão negra no Brasil foi branda”, dadas as possibilidades de “construir estratégias permanentes e eficazes de resistência” (PEREIRA, 2008, p.36).

Ainda sobre o assunto, cabe abordar a escravização nas Áfricas. As armadilhas aqui estão em argumentos que de certa forma justificam a escravização atlântica advogando que *os africanos* já praticavam essa instituição. É muito importante desmontar tal afirmação, outra filha do colonialismo. Sem nos aprofundarmos aqui<sup>31</sup>, é preciso dizer que a escravização esteve presente em diversos tempos e espaços do continente africano, mas ela guardava características e alcance radicalmente diferentes do que foi o tráfico atlântico (que configurou o caráter racial como justificativa da escravização), muitas vezes nem se configurando como um sistema. Além disso, se compreendermos o continente no plural, inviabilizamos simplificações do tipo “os africanos escravizam africanos”, percebendo que, em qualquer contexto, eram escravizados os inimigos. De qualquer forma, é uma boa oportunidade de aprendizado, desde que desvestido de simplificações.

Alguns cuidados também são importantes em determinadas abordagens sobre a “história e cultura afro-brasileira”, expressão chave da legislação. É que já se tornou itinerário comum a identificação positivada de elementos que seriam “tipicamente africanos”, por exemplo, nas religiões, culinária e linguagem. Ou ainda, que revelassem um “jeito de ser” do afrodessendente. Apesar de podermos analisar essa prática dentro de um contexto de diáspora, que tem um papel mobilizatório importante já que “responde à dissolução identitária causada pelo desenraizamento, não deveria ser vista – no ensino de história – de forma acrítica (PEREIRA, 2008, p.35)”. Buscar uma essência, uma referência única ou descontextualizar práticas são procedimentos que acabam por ir ao revés das políticas que procuram valorizar a diversidade cultural, contribuindo para o folclorismo, o reducionismo identitário e a guetização cultural. Isso aponta

para dimensões diferentes do mesmo mal – no afã de valorizarem certa matriz cultural, as atividades promovidas reiteram mitos, aprofundam estereótipos e assumem certas culturas a partir de uma de suas manifestações (COELHO, 2013, p.99).

---

<sup>31</sup> Sobre o tema ver, por exemplo: MORTARI (2015), LOVEJOY (2002), MEILLASSOUX (1995) e SILVA (2002).

## 2.4 HISTÓRIA DAS ÁFRICAS, HISTORIOGRAFIA E ENSINO

Desde o início da elaboração do projeto para esse trabalho de mestrado, tenho perseguido uma indagação, que intitula a terceira crônica do material didático produzido: “Por que eu não sei (quase) nada sobre a África?”. Poderia ter sido mais produtivo, depois de constatar tal ignorância, afirmá-la tão somente e partir direto para a construção efetiva de um saber ampliado sobre o vasto continente, colecionando um repertório que auxiliasse a mim e meus colegas no trabalho de sala de aula da educação básica. No entanto, me instigou justamente esse “por que” e, ao invés de colaborar na ampliação do oferecimento de materiais de história das Áfricas, acabei enveredando para tentar compreender o processo de construção mesma desses olhares sobre as Áfricas. Carreguei um certo tempo a vontade de fazer ambos, o que se tornou inviável em certo sentido. Mas, encarando de outra maneira, será justamente o que farei. Explico.

O que se tornou inviável foi justamente o pretensioso objetivo de agregar quantidade significativa de temáticas sobre a história das Áfricas, compondo mais um material didático de referência. Esse é um trabalho que está aparecendo cada vez mais, inclusive muito ampliado depois da lei 10.639/2003, que já analisamos em parte. Por outro lado, alertamos que o uso das crônicas, principalmente a segunda e terceira que esse capítulo sustenta, é um trampolim, uma provocação, um convite que só se completa como aprendizagem significativa se for levado adiante<sup>32</sup>. E esse levar adiante pode ser justamente a busca por materiais de referência sobre as Áfricas. Assim, pretendemos colaborar para criar um alicerce de crítica, de revisão, de noção da importância e do alcance que envolve o que levantamos nas crônicas. Trata-se de um início de jornada, um material introdutório que questiona a produção de conhecimento para auxiliar a produzir conhecimentos outros. E por isso não fecha um ciclo ou uma sequência didática, não acaba em si. São caminhos a serem decididos e perseguidos pelos que se apropriarem do material.

Ainda cabe explicar a afirmação de estar fazendo as duas coisas: colaborar na ampliação do oferecimento de materiais de história das Áfricas e tentar compreender o processo de construção dos saberes sobre o continente. É que nosso material didático reflete justamente a preocupação em levar para a sala de aula problemáticas que envolvem a própria construção do conhecimento histórico escolar. A amarração se dá aí: o material sobre história das Áfricas que estamos produzindo diz respeito a história da construção da história das Áfricas ou, pelo menos,

---

<sup>32</sup> As crônicas 2 e 3 que este capítulo alicerça são, essencialmente, provocações. Se não forem lidas com esse olhar fazem um desserviço, pois poderiam apenas reforçar estereótipos e discriminações.

dos processos históricos que influenciaram a definição dos conhecimentos e silenciamentos que chegaram na escola sobre o continente e suas populações.

Tomamos como referência o contexto da criação da história como disciplina, no século XIX. Como já abordamos, a tarefa da história estaria vinculada a formação da nação brasileira, mas sua estrutura era fundamentalmente eurocêntrica, encaixando-se no que seria chamado de “História da Civilização Ocidental”. Consolidava-se, nessa elaboração, uma nova visão de mundo, que buscou universalizar o processo histórico por uma via simples (a “civilização europeia” e seus parâmetros) e de mão única (desta para o restante do mundo). O conjunto de conhecimentos produzidos para formar uma história da África (ou negar a possibilidade de sua realização) faz parte desse momento. Suas características nos permitem agrupá-los na chamada historiografia da inferioridade africana, marcante principalmente desde as últimas décadas do século XIX até a metade do século XX. De lá para cá, podemos classificar pelo menos mais dois grandes blocos historiográficos: o da superioridade africana e a nova escola de estudos africanos (LOPES, 1995). É de fundamental importância compreender o contexto de produção de cada um e suas implicações. No trabalho de pesquisa dentro e fora da sala de aula, é provável que nos deparemos com materiais que estejam vinculados a cada um desses blocos, e isso implica em escolhas, seleções. No entanto, pode ser muito valioso trabalhar as diferentes perspectivas, desde que tenhamos ampla noção da crítica que deve ser feita a cada uma.

#### **2.4.1 Historiografia da inferioridade africana: precedentes**

Antes de entrar propriamente nas características e contexto de produção das historiografias que promoveram interpretações sobre as Áfricas, iremos traçar um panorama dos imaginários europeus sobre o continente, notadamente os depreciativos. Não queremos com isso, de forma alguma, reforçá-los ainda mais. Porém promover o seu estudo na longa duração que apresentaremos, mesmo que de forma muito resumida, pode servir para ajudar a compreender um pouco da matéria-prima do que se constituiria, já no século XIX, como a historiografia da inferioridade africana, bem como entender porque muito do investimento da corrente chamada aqui de superioridade africana foi no sentido de desmontar, revisar e propor outros itinerários, muito diferentes daquelas interpretações anteriores e externas.

Cabe alertar que haviam outras leituras sobre as Áfricas mesmo dentro da Europa, conflitantes ou mesmo positivadas. No entanto, pelo teor que vai se estabelecer na historiografia do século XIX, é possível afirmar que as representações pejorativas tiveram lugar hegemônico na construção dessa história africana específica. Destacamos ainda, didaticamente, três lentes

de percepção que pautaram esses saberes e que ainda nos dizem muito sobre a relação problemática que temos com as Áfricas: o *desconhecimento* – que era preenchido fundamentalmente pelo imaginário europeu; a *comparação* – daquilo que foi sendo conhecido, a partir de uma escala hierárquica; e a *generalização* – reduzindo a imensa multiplicidade do continente a alguns lugares-comuns. Se seguirmos sem conhecer melhor as Áfricas, comparando seu universo com palhetas externas ou generalizando o pouco que nos chega de informação, há pouco avanço possível.

Assim, apesar da construção das historiografias se darem a partir do final do século XIX, precisamos entender como se construíram alguns dos atributos de carreira longa elaborados sobre o continente a partir de um olhar externo, algumas permanências, reelaborações e rupturas importantes. Um exemplo é concepção geográfica, que separava em porções distintas o norte africano (uma mais ligada ao mediterrâneo e outra ao Egito) da parte do hemisfério sul, cabendo a última um desconhecimento que foi preenchido de variadas formas, do maravilhoso ao maldito. Chamados de “Aetiópia” na antiguidade (e aqui estamos a falar de uma história rigorosamente europeia e, nesse caso, a periodização clássica cabe sem grandes malabarismos) acreditava-se que esses territórios meridionais seriam uma terra de calor insuportável onde, por esse motivo, as populações seriam deformadas fisicamente. A geografia, principalmente o clima, era foi o fator mais importante, apesar de ficarem evidentes aos olhos de hoje o determinismo e o pouco conhecimento da totalidade do climática do continente (OLIVA, 2005).

No período medieval, se reproduziram saberes importantes baseados naquelas premissas, agregando algumas inovações e filtros, sendo o mais importante o “filtro cristão”. As interpretações hegemônicas que foram consolidando-se ao longo dos séculos davam conta de que a terra (conhecida pelos cristãos) havia sido povoada após o dilúvio pelos filhos de Noé (sec VI), Jafeh, Cam e Sem. Ao filho do meio, a quem coube uma maldição<sup>33</sup>, foi estabelecendo-se a vinculação com a África (séc. XIII), ou seja, seus povos seriam descendentes do amaldiçoado Cam e carregariam a sua sentença: serem servos dos irmãos<sup>34</sup>. Vale ressaltar que essa explicação foi ganhando força em detrimento do abandono de outra, que dizia ser a África povoada pela descendência de Afer, filho de Abraão. Nesse último caso, não haviam os referidos maus agouros, sendo também povos predestinados à salvação. Além do mais, não

<sup>33</sup> Essa maldição também foi sendo vinculada, paulatinamente, a cor da pele

<sup>34</sup> Alguns autores apontam que houve uma interpretação atravessada das escrituras bíblicas, principalmente em dois pontos: primeiro, não havia a extensão da maldição de Cam para seus descendentes; além disso, a ausência de luz, correspondente cristão da maldade, não estaria ligada, como teriam definido alguns teólogos do medievo, à cor escura da pele. Para isso ver OLIVA (2008)

estariam na posição inferior de Cam, comparado aos irmãos que representavam a Ásia e a Europa (MACEDO, 2001).

Outro estigma estabelecido no período foi que a “ausência de luz”, correspondente bíblica do mal, era vinculada ao africano pela cor de sua pele. Assim, ao conhecido fator climático somam-se as imputações de maldição e maldade. Teremos então teses que afirmam que o clima quente e as temperaturas altas escurecem a pele, deformando o físico. Como do físico dependeria a moral, também isso se perde. E as elucubrações seguem: É do clima *infernal* que vêm as imperfeições; O inferno é um local de trevas, onde vivem seres monstruosos de pele escura; O sul seria estragado pois foi o lugar de queda de Satã, também conhecido (no final da Idade Média) como “Cavaleiro Negro” ou “Grande Negro”, representado pintado de preto, com o cabelo encarapinhado e o corpo disforme. Note-se então, que foi agregada à explicação geográfica/climática das diferenças, uma interpretação espiritual. Supunha-se até que o próprio inferno poderia estar no sul africano, situado nas ilhas próximas do continente.

Boa parte das explicações teológicas sobre a conformação desse espaço ainda seguiam as indicações de Santo Agostinho e sua obra Cidade de Deus, do século IV, que afirmava que a palavra de Deus fora pregada em todo o universo, menos na intransponível “zona tórrida” meridional, não conseguindo chegar a eventuais populações que porventura lá vivessem. No entanto, o mesmo pensador entende a hipótese de ocupação do sul do continente africano como inadmissível, porque seria uma “grande injustiça” a falta de oportunidade da presença da igreja. No medievo, mesmo os críticos dessa perspectiva agostiniana defendiam que, havendo seres na região, seriam muito extravagantes, a ponto de serem ignorados (OLIVA, 2008).

É importante sublinhar que essas representações não foram homogêneas ou compartilhadas por todos. Formavam parte de um universo construído dialeticamente em mais de uma direção, que não é o resultado cumulativo dos passados organizados cronologicamente, mas que trazem sua singularidade impressa nos diversos contextos e reinvenções (OLIVA, 2008), se prestando a diversos usos também. De todo modo, elas

não foram gratuitas e tiveram muito peso na produção de clichês e estereótipos que definiriam as populações africanas no mundo ocidental, modelando as atitudes e legitimando as ações decisivas no período posterior da expansão ultramarina (MACEDO, 2001, p.26).

Dentre essas ações decisivas posteriores ao período medieval europeu está um dos maiores crimes contra a humanidade, a escravização atlântica. Outros pretensos saberes, legitimadores de violência, foram agregados depois, no contexto do colonialismo, como a “ciência da raça” que abordaremos adiante. Assim, queremos enfatizar que as relações que causaram as hecatombes da escravização e do colonialismo em África sempre foram precedidas

e acompanhadas de discursos que serviriam como justificativas artificiais para efetivá-las. Como assinala o influente escritor nigeriano Chinua Achebe (2012), não se fala bem de um povo se o objetivo é escravizá-lo. O horror só é possível quando o “outro” é desumanizado, considerado inferior, classificado como bárbaro, selvagem, sem cultura, sem moral, sem língua, sem história (N’DONGO, 2013). Tudo isso já foi usado contra populações africanas. Tudo isso já foi desmontado também, seja por argumentos de africanos ou de africanistas. Mesmo assim, as leituras ocidentais atuais ainda trazem impressas as marcas desse passado recente ou longínquo, onde se imbricaram a construção do “outro” como estranho/exótico, passando pelo maligno e pelas classificações de inferioridade.

No contexto ibérico do século XIII, é possível perceber interpretações que já apontavam alguns interesses importantes para o porvir<sup>35</sup>. Houve ali mais uma diferenciação dos habitantes do norte africano (“mourous”) e do sul (“gentios”). Enquanto os primeiros, pela relação com o Islã, eram chamados de infiéis e considerados traidores e inimigos da cristandade, os “gentios” entravam na categoria daqueles que ainda poderiam ser evangelizados, batizados e salvos (MACEDO, 2001). Nos séculos posteriores, a escravização foi encarada como uma ferramenta dessa salvação espiritual, o que teve um papel extremamente danoso. Já no final da Idade Média europeia (século XV), duas encíclicas papais autorizavam os reis de Portugal a “despojar e escravizar eternamente os Maometanos, pagãos e povos pretos em geral” (LOPES, 1995; OLIVA, 2005). Iniciativas como esta estavam sintonizadas com a conquista da península ibérica pelos reinos católicos, mas seus maiores impactos foram estendidos ao contexto da generalização das navegações transoceânicas. Assim, além da escravização atlântica de africanos e dos povos do que viria a ser chamado de América, também seus territórios foram alvos de intervenção já que, do ponto de vista europeu, não foram reconhecidos seus direitos políticos ou de propriedade<sup>36</sup>, primeiramente nas Américas e, já nos séculos XIX e XX (com novos ingredientes) nas Áfricas.

O longo período de vigência da escravização atlântica também ampliou o repertório de imagens depreciativas sobre as Áfricas e os africanos. Para além da violência do processo em si, as representações que lhe foram contemporâneas também participaram – e participam - da desumanização, já que destacavam dimensões que em nada contribuíam para uma compreensão

<sup>35</sup> Outro destaque daquele século é o início da associação feita entre o procurado reino católico do “Preste João” e o espaço, então mais delimitado, como Etiópia (já que esse nome era usado até aí para se referir ao conjunto das porções sul-continetais). O Preste João seria um descendente de um dos reis magos e seu reino seria procurado para servir de apoio ao avanço dos portugueses na carreira das Índias.

<sup>36</sup> Basta lembrar os conhecidos acordos entre Portugal e Espanha também chancelados pelos papas, como a Bula Inter Coetera e o Tratado de Tordesilhas.



mais alargada das populações envolvidas. Mesmo que possamos argumentar que as várias imagens produzidas podem servir como denúncia, é inegável que historicamente sublinharam e contribuíram mais para “coisificar” e vitimizar os escravizados. Sobre o acervo de imagens da escravização, afirma Oliva:

A transformação dos africanos em simples mercadorias completava um processo de desumanização iniciado séculos antes. São várias as representações iconográficas elaboradas nesse intervalo temporal que, além de evidenciar o tratamento desumano nas caravanas que transportavam os africanos escravizados até o litoral, acabaram por reforçar a noção de que esses se transformavam em objetos estocados nos porões dos navios. Já as imagens da escravidão nas Américas tentavam reforçar a ideia de que os escravos se reduziam ao binômio trabalho braçal/castigo corporal (OLIVA, 2008, p.19).

É fundamental notar que a entrada do continente africano na história, para muitos, se dará justamente pelo processo de escravização. Considerada como a-histórica, passaria a participar da “história da humanidade” (leia-se, da Europa) quando envolvida no tráfico atlântico. Ou seja, a escravização, parte da história moderna europeia, inaugura a história em África porque só aí seus povos teriam acesso à possibilidade de civilização. A escravização – e posteriormente o colonialismo – foram vendidos como as únicas possibilidades de participação dos povos africanos, notadamente ao sul do deserto do Saara, na humanidade civilizada. Esses são alguns dos elementos da chamada historiografia da inferioridade africana. Mas estamos nos adiantando. Ainda há outros pontos importantes a considerar nesse apanhado histórico que apresentamos aqui, na tentativa de compreender melhor como todos esses elementos contribuíram ou não na construção das representações sobre as Áfricas e os africanos.

Um novo ritmo de produção de saberes sobre as Áfricas se estabeleceu justamente com as navegações da chamada Idade Moderna, verificáveis, por exemplo, em relatos oficiais, crônicas e mapas. Desde o século XV esses documentos foram elaborados em profusão por aqueles que percorreram a costa e algumas partes do interior das Áfricas, descrevendo principalmente aspectos geográficos, recursos naturais e alguns costumes de povos africanos. E aqui uma alteração fundamental a assinalar é que, nesses materiais, a preocupação fundamental dos exploradores europeus não era mais a representação da totalidade do mundo cristão, mas a serventia de orientação para as rotas de comércio. Assim, foram geradas muitas análises sobre o continente, que depois seriam levadas em conta na construção de sua “história”. No entanto, esses documentos históricos são, “antes de fontes para a tentativa de se conhecer um pouco melhor as sociedades africanas do período, (...) elementos reveladores do próprio imaginário europeu (OLIVA, 2005, p.97) ”.

Além disso, esse maior contato não modificou de todo as leituras anteriores. As determinações do *clima quente* ainda estavam lá, por exemplo, nas alegações sobre “apodrecimento do sangue”, de que só se salvariam os povos africanos pelo uso do sal. Os *relatos fantásticos* combinados com depreciação também, como John Locke, que ainda na metade do século XVI divulga em suas experiências de viagem que os negros são “pessoas sem cabeças, que têm sua boca e olhos em seus seios”, além de serem “bestas que não tem casas”. Ainda comparece o *maligno*, representado agora também nos relatos exagerados sobre a generalização da antropofagia. A deturpação da prática ritual, encarada erradamente como dieta alimentar, incluía uma mistura com os relatos americanos, e ganhou muita atenção até o século XX. Porém, enquanto nos séculos XVI a XVIII estava associada ao imaginário cristão como símbolo da falta de religião/demonização, a partir do final do século XIX seria uma marca do caráter “primitivo e selvagem” das populações africanas (OLIVA, 2005). Essa mudança de perspectiva foi comum neste último período. É o momento de entrada em cena das posições colonialistas que, sob a retórica de levar os benefícios da civilização, estabelecem as bases da intervenção europeia no interior do continente.

Importante destacar e reafirmar: é só no século XIX que o interior do continente começou a ser efetivamente esquadrihado pelos exploradores externos, o que não impediu, como viemos até aqui demonstrando, que se construísse uma gama de representações sobre esse espaço interior e suas populações. Assim, até meados do século XX, muito do que encontraremos de produção escrita sobre as Áfricas é baseado em suposições, equívocos e desconhecimento, reelaborados por séculos. Aliado a isso, as “novidades” que compareciam aos olhos europeus eram tratadas de forma comparativa, segundo um modelo de organização social e política considerado superior pelos mesmos europeus. Em outros termos, “aproximando por analogia o desconhecido ao conhecido considera-se que a África não tem povo, não tem nação nem Estado; não tem passado, logo, não tem história (HERNANDEZ, 2008, p.18)”. No entanto, o século XIX é decisivo justamente por ser o momento de construção de uma “História da África” e de seu “povo” – assim, no singular mesmo. E dessa vez não foram os argumentos teológicos que definiriam as hierarquias humanas. A idade moderna carrega em si o declínio da verdade religiosa como regulação única do conhecimento no mundo ocidental. Também não se podia mais defender apenas explicações climáticas sobre uma “zona tórrida” devastadora, já que cada vez mais se conheciam as paisagens heterogêneas do continente ao sul do Saara. Assim, um novo filtro, bem estabelecido naquele século, será o principal discurso a justificar o tráfico que se findava e o colonialismo que se iniciava: a ciência.

A constituição de um “saber moderno” se baseou no racionalismo que remonta ao século XVI, mas que se desenvolveu e consolidou entre a segunda metade do XVIII e a primeira metade do XIX, passando a dominar o pensamento ocidental. As pretensões de se estabelecer uma nova consciência planetária, explicando e universalizando o processo histórico, revestem-se então de uma legitimidade que seria “científica”. E será esse mesmo critério, o científico, a definir quem pode gerar conhecimento sobre si e sobre os outros. A atividade do conhecer passa a ser considerada privilégio dos que seriam “mais capazes”, o que explica a geração de visões de mundo parciais, carregadas de auto-imagens e preconceitos que compõe um “olhar imperial” sobre o universo (HERNANDEZ, 2005). As ciências humanas, notadamente a antropologia e a história, também se constituem e são fortemente marcadas por esse momento, dialogando com os outros campos científicos emergentes.

Sem querer repetir a discussão sobre ciência que abordamos no início deste capítulo, nem adiantar nossa abordagem sobre raça que terá lugar no próximo, é importante perceber como esses novos métodos e conceitos explicam as diferenças entre a humanidade. A raça, como um conceito que defende a existência de heranças físicas permanentes entre os grupos humanos, será introduzida na literatura especializada por G. Cuvier apenas no século XIX. Nesse momento histórico, o olhar europeu sobre as diferentes populações não se resumiria mais ao narrar - atitude dos cronistas do século XVI - mas objetiva classificar, ordenar e organizar – atitude do naturalista do XIX (SCHUARCZ, 1993). E é justamente nesse contexto que se dará a construção de uma história da África, pensada externamente e com as mãos pesadas da hierarquização racial, seu ingrediente fundamental. Com isso em mente, além das leituras europeias anteriores que remontam à antiguidade, temos um cabedal de informações que podem nos auxiliar a compreender a historiografia da inferioridade africana e, também, porque mesmo depois de desmontadas, algumas dessas ideias-força continuam a fornecer estereótipos e compreensões limitadas e preconceituosas que compõe grande parte de nosso olhar atual sobre o continente africano.

#### **2.4.2 Historiografia da inferioridade africana**

A historiografia da inferioridade africana, como o nome já indica, congrega uma série de pré-conceitos pejorativos sobre o continente. São visões construídas de fora, com critérios também exteriores, elaboradas principalmente por europeus, e que historicamente concorreram para inviabilizar a compreensão dos processos históricos das Áfricas. Seria mais pertinente falar em uma “história das representações europeias sobre as Áfricas” ou, como afirma Leila Leite

Hernandez (2008, p.18), na “invenção da África”, já que o conjunto de escrituras do período “contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte das lacunas do conhecimento, quando não o próprio desconhecimento sobre o continente africano”. O que estava bem estabelecido, na verdade, era a pretensão de legitimar os interesses político-econômicos que moviam as nações em direção ao interior do continente africano pela primeira vez, para a ocupação e exploração territorial do colonialismo. Aliás, a ambição de dominação e/ou a construção do “outro” - o espelho distorcido, o contraponto – foram expedientes muito comuns nas perspectivas eurocêntricas sobre as Áfricas (SERRANO, 2007).

Entre as principais características dessa historiografia estão a negação da historicidade do continente e a negação da humanidade de seus povos, baseada no racismo. Quanto ao primeiro ponto, alegava-se que, por não haver códigos escritos, a história seria impossível nas Áfricas. Na verdade, a dimensão histórica seria própria do “velho mundo” – aliás, termo absolutamente eurocêntrico. Essa era a defesa do filósofo Friedrich Hegel (1770-1831), que influenciou decisivamente a disciplina história durante todo o século XIX. Hegel considerava também que os africanos não tinham autonomia para construir sua própria história. Podemos analisar alguns trechos de sua obra *Filosofia da história universal*, que ilustram essas ideias. Como nos lembra BRITO (2015), é muito comum encontrar referências a Hegel para analisar esse contexto pois, embora ele não tenha produzido historiografia, encontramos em sua obra o que diz respeito a como as populações africanas entraram, ou melhor, como ficaram de fora da História Universal ou da Civilização.

Para começar, é interessante notar a permanência da divisão geográfica que já apontamos: a porção norte e o Egito são considerados em separado do restante do continente. A África propriamente dita ficaria ao Sul do Saara e, apesar de alegar que esta parte é quase desconhecida, o filósofo afirma que é ali que está caracterizado o continente. Sobre ela, alerta que há interesse histórico, que os homens que vivem ali estariam imersos na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Seria, desde sempre, o lugar fechado ao resto do mundo, “um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente”. Ali encontraríamos o homem em seu estado bruto, “em cujo caráter nada se encontra que pareça humano” (HEGEL, 1928, apud HERNANDEZ, 2005, p.20,21).

Nessa visão, a geografia continua a determinar o isolamento e, portanto, o desconhecimento sobre a África ao sul do Saara, o que não impediu que se pudessem identificar como bárbaros e selvagens seus habitantes, nem de perceber suas riquezas (“Eldorado recolhido em si”). Além disso, esse isolamento também é agregado a um suposto imobilismo, o que

relegaria aos povos seu status primitivo (em oposição ao avançado/moderno). A escuridão permanece, não mais apenas como o lugar outrora ocupado pelas trevas cristãs, mas onde o racional e a história consciente não existem. A escuridão também o é dos chamados povos negros, considerados inferiores, primitivos, sem caráter humano. Generalizados como um todo indiferenciado e exótico, caberiam ao degrau mais baixo da graduação racial humana. O racismo, afinal, é o outro ingrediente fundamental da historiografia da inferioridade africana. Como já afirmamos, as teorias raciais se revestiram de valor científico, ilustrando as diferenças humanas, por exemplo, nos sistemas classificatórios em voga<sup>37</sup>.

Temos assim uma perspectiva que defendia as impossibilidades de construção de uma história ou civilização pelos próprios africanos por impedimentos que caracterizavam a “raça”. Produzindo seus escritos a partir dessa noção, viajantes, aventureiros e estudiosos do século XIX como David Livingstone, Gustav Nachtigal, John Speke, John e Richard Lander e Noel Baudin e Richard Burton ficaram conhecidos. Como demonstra OLIVA (2005), é notável a influência das teorias científicas no já embaçado olhar europeu, seus determinismos fatalistas. Burton afirmava que “o negro puro se coloca na família humana abaixo das duas grandes raças, árabe e ariana (...) e o negro, coletivamente, não progredirá além de um determinado ponto, que não merecerá consideração; mentalmente ele permanecerá uma criança”. No início do século XX, o estudioso de temáticas africanas H. Schurz dizia que podia-se comparar a história das raças africanas como um pesadelo, enquanto as europeias teriam a vitalidade de um belo dia de sol. Sir Hugh Trevor-Hoper, renomado professor de Oxford, alegava em 1963 que além da história da Europa na África o que existiam eram trevas e que, além disso, os movimentos de “tribos bárbaras em lugares pitorescos” era motivo de diversão – e não história (OLIVA, 2005).

Assim, o grande interesse daqueles que produziram dentro dos limites da chamada historiografia da inferioridade africana não estava em fazer uma história da África, considerada por eles como impraticável, mas a história da presença europeia no continente. Por isso seu marco inicial dessa história é o século XV, de quando também se poderia ter acesso a documentos escritos de viajantes, administradores, missionários e comerciantes (que já vimos anteriormente como encaravam os africanos). É fundamental também que não desliguemos a

---

<sup>37</sup> Um bom exemplo é o *Systema naturae*, elaborado por Charles Linné em 1778. O autor dividiu o *Homo Sapiens* em cinco variedades. Ao “africano” caberiam as seguintes correspondências: “Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos, pele acetinada; Unta-se com gordura. Governado pelo capricho”. Ver: HERNANDEZ (2005, p.19)

construção dessa história de seu conteúdo político, já que ela serviu como justificativa para o processo colonialista de então, que alimentava ainda mais seu viés imperial.

Percebe-se, portanto que, entre 1870 e 1950, ocorreu um significativo reforço da carga negativa na maneira como os europeus representavam aos africanos. Os domínios territoriais e políticos ganharam dimensões até então não imaginadas, sendo a África subsaariana efetivamente ocupada pelos homens brancos, com a exceção da Libéria e da Etiópia (...). Ainda embalados pelas teorias de que eram superiores, os europeus tentaram justificar teoricamente sua dominação sobre os africanos (OLIVA, 2005, p.108).

Não seria a partir das administrações coloniais que veríamos alguma mudança significativa nos rumos do pensamento histórico sobre as Áfricas. É interessante notar como, mesmo mantendo-se o olhar comparativo tendo como referência a Europa, algumas “realizações notáveis” de africanos que vinham à tona eram inviabilizadas. Explicações mirabolantes sobre as supostas origens exteriores da estatuária usada pelos iorubás, da arte do Benin e da arquitetura do Zimbabwe tentavam reafirmar a incapacidade dos africanos. Outro caso é a falta de explicação para os conhecimentos astronômicos dos Dogon (povo dos atuais Mali e Burkina-Fasso), creditados a contatos remotos com gauleses ou mesmo com alienígenas do passado (LOPES, 1995; TEMPLE, 2005). Para além das especulações, o que importa destacar é que a validação de qualquer realização africana não caberia dentro de uma perspectiva que naturalizava a diferença biológica hierarquicamente, mesmo quando se encontravam “indícios” que destoavam dessa hipótese. Pensar então o patrimônio civilizacional das Áfricas a partir de parâmetros internos estava fora de cogitação.

A historicidade da *inferioridade africana* desenvolveu-se com a constituição do africanismo europeu. Caracterizou-se por rejeitar a relevância do passado da África subsaariana anterior a presença europeia para a compreensão da evolução da humanidade como um todo, por marginalizar as contribuições do continente em relação à história da formação da “economia-mundo” e por pressupor a impossibilidade de criatividade ou originalidade artística e também intelectual entre povos africanos. Por isso, a historiografia que participa de tal historicidade tende a explicações exógenas sobre os processos históricos que pudessem vir a ter lugar em África (BRITO, 2015, p.27).

#### **2.4.3 Historiografia da superioridade africana**

O grande contraponto das apreciações que elencamos até aqui seria feito principalmente durante a segunda metade do século XX, com a chamada historiografia da superioridade africana. Um de seus fundamentos está no deslocamento de uma produção de conhecimento exclusivamente exterior sobre o continente africano, para uma que privilegiasse perspectivas africanas dos processos históricos. Foram historiadores africanos e africanistas não-eurocêntricos seus protagonistas que, encarando a tarefa de valorizar o legado africano e negro

para o mundo, alteravam importantes bases de sustentação e conteúdo do que se divulgava sobre as Áfricas.

Uma dessas alterações, já percebidas na produção de um saber histórico mais abrangente e crítico, era a dessacralização do documento escrito e a ampliação da natureza do que se considerava com fonte histórica. A possibilidade de dispor de fontes provenientes da tradição oral, nesse sentido, foi decisiva por permitir “registrar e conhecer a história e a cultura de diversas sociedades, dentre elas as africanas que tem por base a utilização da oralidade como forma de transmissão de conhecimentos e de história (MORTARI, 2015, p.46)”. Caía por terra a barreira da escrita como única matéria-prima legitimada para a história. A aproximação com outros campos de conhecimento num diálogo interdisciplinar, também gerou outros vislumbres. A arqueologia, geografia, linguística, música, arte, filosofia, literatura, dentre outras, seriam áreas que cada vez mais ampliariam as dimensões e possibilidades para a construção de uma nova história para o continente. O contexto vivenciado era o da descolonização africana, também muito permeado pelos enfoques marxistas ou funcionalistas, principalmente nas disciplinas de antropologia, sociologia e ciência política (MORTARI, 2015).

Essa história respondia de forma contundente às produções orientadas pela lógica da inferioridade africana: à não-historicidade, oferecia um amplo quadro de civilizações que travaram contatos entre si e com outros povos; ao racismo que inferiorizava, expunha a positividade do amplo patrimônio negro, seja na África ou na diáspora; ao eurocentrismo, respondia com o afrocentrismo.

A produção da historiografia da superioridade africana foi profundamente marcada pelas independências dos países africanos, ocorridas a partir da década de 1960, assim como também é indissociável a denúncia do racismo e da exclusão das populações africanas e da diáspora, embalada principalmente pelos movimentos pan-africanistas e da negritude<sup>38</sup>. A manutenção da identidade negra se deu justamente como contraponto e estratégia de união endereçada aos diversos povos que eram alvos do racismo, assim como seu pertencimento a uma África-mãe.

Um marco fundamental dessa corrente historiográfica é a coleção intitulada História Geral da África - HGA, editada entre a década de 1980 e 1990<sup>39</sup>. Elaborada durante quase de trinta anos por uma equipe composta de mais de 350 estudiosos, com oito volumes e dez mil

---

<sup>38</sup> Esses movimentos foram abordados no capítulo 3.

<sup>39</sup> A edição completa em português foi editada em 2010, pela UNESCO no Brasil, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pode ser acessada também pelo site <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>

páginas, representa muitos dos pressupostos que apresentamos. Coordenada e dirigida por ampla maioria de africanos, também advogava uma perspectiva internalista, ou seja, de dentro para fora do continente, permitindo que aparecessem as contribuições positivas de seus povos para a humanidade; com caráter interdisciplinar; privilegiou a história das ideias e civilizações, sociedades e instituições (perspectiva cultural) ao invés de uma história factual, individual ou externa; percebe a África em conjunto, por exemplo, ao apresentar processos históricos de trocas e intercâmbios milenares dentro e fora do continente, quebrando os limites geográficos da percepção eurocêntrica que defendia a existência de barreiras intransponíveis e de isolamento africano.

Considerada como um dos mais importantes materiais sobre a temática, a coleção HGA, bem como o conjunto de materiais que se inscrevem na historiografia da superioridade africana, também precisam ser lidos e utilizados levando-se em conta seu contexto de produção. Como alertam as próprias Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, não se trata de substituir uma visão eurocêntrica por uma afrocêntrica. Assim, é comum encontrar críticas que nos alertam sobre a escrita dos autores da HGA, por suas “histórias ufanistas, afrocentristas, totais e a tentativa de construção de uma identidade negra africana para todo o continente (MORTARI, 2015, p.36)”. São limites que geram armadilhas no aprofundamento do conhecimento sobre as Áfricas. Além do mais, isso representaria uma certa continuidade com a corrente da inferioridade africana, visto que essa essencialização do ser negro/africano – a perspectiva racial - não foi desmontada, apesar de se ancorar no polo inverso, o da positivação. Outro ponto de continuidade seria a própria temporalidade, já que, sendo resposta ideológica ao projeto anterior, a corrente da superioridade africana também não extrapolou seus limites epistemológicos (LOPES, 1995).

Por outro lado, observando as recentes contribuições do professor Muryatan Barbosa (2012) sobre a coleção citada e atualizando os seus ganhos, é possível afirmar que há sim uma grande ruptura, no que diz respeito a perspectiva eurocêntrica com que era tratado o continente africano (BRITO, 2015). O mesmo não concorda com a identificação de um caráter meramente ideológico da grande obra, defendendo seu rigor teórico-metodológico. Para isso, diferencia o ponto de vista africano (construção ideológica sobre um “ser africano”) e a perspectiva africana, que permeia o conjunto das abordagens da HGA. Essa última categoria estaria, inclusive,

entre as possíveis alternativas contemporâneas ao paradigma eurocêntrico dentro das ciências em geral e da ciência histórica em particular. Neste contexto, ela se coloca como uma alternativa tanto ao relativismo, quanto ao positivismo dominantes na



teoria social contemporânea. Afinal, a perspectiva africana é um híbrido, um perspectivismo científico. Ela parte de um pressuposto científico que envolve empiria, interdisciplinaridade e uma visão materialista e realista da História. Todavia, acredita que este ideal regulador deve ser guiado por um método internalista trazido por seu próprio objeto de estudo. Neste caso, a história da África (BARBOSA, 2012, p. 173).

Nesse sentido, seu valor não estaria em propor uma construção científica da interpretação dos processos históricos a partir de uma “neutralidade desinteressada”, mas de um rigor que reconhece a importância do trabalho epistemológico e político dos autores envolvidos nessa elaboração de uma “história da África por ela mesma” (BARBOSA, 2012). E daí, mais uma vez, a importância de pensar conjuntamente o contexto.

Queremos aqui sublinhar que há muitas contribuições dessa obra, assim como da corrente da superioridade africana como um todo. A grande revisão que foi promovida em todas as leituras deturpadas que apresentamos anteriormente, além da ampla produção e divulgação de conhecimento, serviu de base para os estudos posteriores. Além disso, firmou definitivamente a historiografia africana, configurando com positividade toda uma referência histórica que precisava ser explicitada (MORTARI, 2015).

#### **2.4.4 Historicidades complexas: a Nova escola de estudos africanos**

A partir da década de 1980, tendo por base os avanços e limites da historiografia da superioridade africana, novas abordagens sobre a história do continente são produzidas. A chamada Nova Escola de Estudos Africanos (LOPES, 1995) também parte de uma perspectiva africana para a construção da história, considerando seus processos endógenos e exógenos, assim como as suas diversidades culturais em tempos remotos ou do tempo presente (M'BOKOLO, 2009). Amplia-se assim, o olhar para a diversidade africana, apesar de não se perder a noção de totalidade histórica. Novos interesses como a história das mulheres, dos trabalhadores rurais e urbanos, das doenças, do saber médico tradicional e moderno, música, das técnicas de produção, das organizações sociais e da história regional, entre tantos outros, se tornaram possíveis pela ampliação das fontes de pesquisa e, principalmente, pela construção de um novo olhar sobre elas (MORTARI, 2015). Assim, a utilização de fontes escritas, por exemplo, eivadas de eurocentrismo dos períodos anteriores, foram consideradas muito importantes não só para compreender o olhar europeu, mas também os modos de vida, religiosidades e organizações sociais africanas, desde que analisadas de forma crítica. Por outro lado, a tradição oral se firmou ainda mais como documento histórico central para o

conhecimento do continente, também submetida aos cuidados que qualquer fonte histórica merece, observando-se suas especificidades. Segundo KI-ZERBO,

A tradição oral não é apenas uma fonte que se aceita por falta de outra melhor e à qual nos resignamos por desespero de causa. É uma fonte integral, cuja metodologia já se encontra bem estabelecida e que confere à história do continente africano uma notável originalidade (1982, p.31).

Outro exemplo interessante que aponta para uma mudança de perspectiva é o estudo do chamado “mundo atlântico”. As produções que abordam esse recorte conseguem perceber a história posterior ao século XV a partir das interações e vínculos dos diversos povos e culturas que habitaram as duas margens do oceano Atlântico. Assim, não se trata de uma história que isola o continente, permitindo “a elaboração de um eixo explicativo que possibilita, entre outros instrumentos, estudar a África sem começar pelas estruturas sociais e econômicas dos europeus (OLIVA, 2004, p.30)”.

Assim, destacamos como um dos pontos principais dessas produções historiográficas, a negação do continente africano como um todo homogêneo. Nesse sentido, também as interpretações que apontam para uma superação do conceito de raça se estabelecem com mais força. Trataremos disso no capítulo seguinte.

É importante ainda explicitar que as três correntes historiográficas – inferioridade, superioridade e nova escola de estudos africanos – apresentadas aqui de forma panorâmica, não necessariamente se restringem ao recorte temporal indicado, nem a características estanques. Nossa escolha em observá-las mesmo sem um maior aprofundamento reflete a preocupação em oferecer instrumentos para minimamente saber identificar e contextualizar essas abordagens que, afinal, podem estar em qualquer material e horizonte de pesquisa, permitindo que não as tomemos como verdades e nem que as descartemos, mas sim que possamos utilizá-las com o maior potencial explicativo possível. Por exemplo, uma visão sobre determinada região feita no XIX por um europeu, sublinhando a inferioridade/selvageria, precisa ser contextualizada nos objetivos de exploração e espoliação, com “filtros no olhar” para que não a tomemos como verdade; E se escolhermos relatos de meados do século XX que identificam o continente como uma “África mãe”, sua cultura e população de forma generalizada, podemos ligar aos contextos de independência do continente ou às lutas de afirmação identitária contra o racismo, seja no continente ou nas diásporas.

### **CAPÍTULO 3 - MOBILIZANDO A DIMENSÃO RACIAL**

Neste capítulo trataremos de problematizar algumas questões que envolvem o conceito de raça e o racismo no Brasil. Nosso foco continua sendo a escola, espaço privilegiado de produção e troca de conhecimentos. Por isso é esse o ambiente da última crônica do material didático que elaboramos, intitulada “O dia da consciência branca”<sup>40</sup>. A crônica, os materiais vinculados a ela e as reflexões desse capítulo formam um conjunto interdependente que esperamos que possa contribuir para provocar, qualificar e enfrentar assuntos tão necessários e tão delicados ao mesmo tempo.

Antes de começar é importante, no entanto, destacar o meu lugar de fala. Sou professor de história há sete anos, atualmente vinculado à rede pública municipal de Florianópolis. Nasci em Lages, interior do estado de Santa Catarina, de uma família de ascendência majoritariamente europeia. Sou branco. Produzi esta dissertação de mestrado profissional em história em uma universidade pública, com as ferramentas e exigências dispostas nesse universo acadêmico e profissional. Escrevi a última crônica baseando-se em minha vivência e formação, tentando provocar um debate racial com profundidade histórica a partir do questionamento do lugar do branco na sociedade brasileira. E essa foi a entrada que melhor visualizei para estabelecer uma proposta de combate ao racismo e de superação do próprio conceito de raça, em sua matriz biológica ou cultural. Explico.

No processo criativo de elaboração do material que originou a seleção de temas e as respectivas crônicas, várias investidas foram abandonadas ou reelaboradas. Quando o objetivo foi trazer à tona o racismo, imaginei narrativas que permitissem compreender a violência que o envolve, em diferentes sentidos. Porém, mesmo que a proposta tenha sido baseada em textos cuja criação permitia grande flexibilidade, havia uma barreira que não acredito ser possível superar, no meu caso, pelo pertencimento racial. Dito de outro modo: não criei uma crônica que tentasse abordar o sofrimento causado pelo racismo em primeira pessoa, por entender que não caberia me colocar ou imaginar essa experiência. Por isso trilhei um outro caminho, escrevendo para instigar o reconhecimento dos privilégios da identificação racial branca numa sociedade racista como a brasileira, partindo de um professor no ambiente escolar, que usa a história como uma ferramenta. Sem deixar o tema de lado, sem abrandar as provocações, sem querer ser a voz

---

<sup>40</sup> O texto da crônica está nos APÊNDICES.

(ilegítima) de quem já tem, tentando falar do meu lugar, tentando usar de sensibilidade sem deixar de colocar o dedo nas feridas. Essa escrita também foi esse exercício.

É oportuno dialogar também com as diferentes concepções que informam os estudiosos e movimentos sociais que se posicionam explicitamente contra o racismo. Como viemos defendendo, não queremos, com nossa proposta de material didático, estreitar a discussão, nem encaminhá-la de forma autoritária. Assim, integram esta última crônica e capítulo, tanto a racialização (neste caso, do “branco”), quanto a crítica à busca de uma essência racial. As duas, embora contraditórias entre si, podem ser vistas como diferentes estratégias de superação do racismo brasileiro. Neste último texto de nosso material, o protagonista reforça sua cor/raça no sentido de evidenciar alguns mecanismos que, historicamente, geraram privilégios e vantagens em relação aos não-brancos. Ao final da crônica, no entanto, as atividades escolares que propõe soam, no mínimo, de forma inusitada: “no dia marcado, podíamos bolar alguns cartazes, fazer oficinas, pensar em alguns heróis brancos, cantar algumas músicas típicas de brancos (...)”. Ora, de quais “brancos” se está falando? É possível dispensar sua heterogeneidade? Da mesma forma, quando pensamos em “consciência negra” ou nas diversas atividades que buscam revalorizar e positivar as “manifestações culturais negras”, não deveríamos chegar a impasses parecidos?

Nesse sentido, queremos problematizar diferentes perspectivas no trato da questão racial, apontando algumas de suas potências e limites. Podemos partir e reforçar a não existência de “raças humanas”, do ponto de vista biológico. Entretanto, a identificação de si e do outro em uma determinada “raça” inferior/superior é uma construção social e cultural com imensa força na promoção de desigualdades até hoje. Por outro lado, também em face desse reconhecimento, é possível perceber alguns usos legítimos da categorização racial como instrumento complexo de luta política contra o racismo brasileiro atual. Assim, nos processos de auto-identificação, haveria o fortalecimento dessa pauta: o termo negro, por exemplo, seria o ponto de convergência de pessoas que são alvos desse racismo. Já o termo branco, nessa perspectiva, seria usado por alguém que reconhece seus privilégios, prestígio e poder numa sociedade racista, independente de sua vontade, mas que não concorda e procura não contribuir com a manutenção desse *status quo*.

Esses são exemplos da adoção da “raça” para combate ao racismo, o que não precisa significar a falta de reconhecimento dos limites que o conceito carrega, tampouco sua necessária superação. Há outros tantos caminhos e possibilidades, como a defesa da não-utilização dos marcadores raciais para avançar nessa luta. Ainda é possível – e aqui em franco descompasso

com os caminhos anteriores – perceber análises que negam a existência do racismo ou mesmo que o aceitam. Nesse capítulo, trataremos disso.

Assim, acreditamos que é valioso adentrar o debate racial para investigar os diferentes significados que foram e são gerados pelos indivíduos e grupos na sociedade brasileira e, por extensão, na comunidade escolar. O silêncio, afinal, não isenta a escola de conviver com essas relações, muitas vezes tensas e violentas. Para enfrentá-las, como alertam as “diretrizes”, não devemos improvisar.

### 3.1 APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE RAÇA

Seria pretensioso fazer um apanhado abrangente dos processos históricos que definiram os diferentes contornos do que entendemos hoje por “raça”. No entanto, foi fundamental investigá-la como um conceito construído e utilizado com fins determinados, com maior ou menor força, identificando momentos de inflexão importantes, para que possamos avançar em nossa proposta de material didático. É importante salientar que esse singelo ponto de partida precisa encontrar seus desdobramentos e aprofundamentos na prática docente, a partir da exploração do material e dos interesses dos sujeitos.

A rigor, só podemos falar em raça como um conceito biológico fundamentado cientificamente a partir do século XIX. Porém, essa conclusão não foi alcançada em um acidente laboratorial, mas de um amadurecimento específico de algumas das diferentes percepções sobre a diversidade humana. É sabido que o tema da diferença passou a ser explorado e debatido constantemente a partir do século XVI pelos europeus, dada a intensificação e alcance das viagens transoceânicas que proporcionaram o encontro de diferentes povos, frequentemente descritos como estranhos em seus costumes e diversos em sua natureza (SCHWARCZ, 1993). No entanto, até o século XVIII, o termo “raça” aparecia na Europa apenas para se referir ao grupo que descendia de um ancestral comum, ou seja, valiam as relações de parentesco (MAIO, 2010). Isso nos remete a uma dada interpretação bíblica, já abordada no capítulo anterior, do povoamento do mundo pelos descendentes de Noé, que teriam dado origem aos povos da Europa, Ásia e África. Mas o que dizer do continente americano? Entre as conhecidas tentativas de compreensão da origem e natureza dessas populações, se

tinham alma, se habitariam o paraíso na terra ou não, a expansão colonial foi se aprofundando<sup>41</sup>. E é nesse processo que o conceito de raça vai ganhando novos contornos e centralidade na explicação das relações humanas, tornando-se uma ferramenta de justificação para um tratamento desigual.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova *id-entidade* depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal (QUIJANO, 2005, p.118).

O século XVIII foi fértil para as tentativas de compreensão da humanidade como um todo universal e, assim, os significados das diferenças. É nesse período que os chamados “povos selvagens” passam a ser entendidos como primitivos, no sentido de primeiros, no começo do gênero humano (CLASTRES, 1983). A mais fecunda das interpretações deste século, herdeira das tradições humanistas, via no homem americano o exemplar da vida natural, isento das corrupções morais que a evolução social teria condicionado, portador de uma bondade original: era o bom selvagem de Rousseau. Com isso, em compasso com um maior conhecimento e colonização desses territórios, começam a concorrer com essa visão idílica a construção de imagens negativas, que afirmavam a imaturidade, a debilidade e a degeneração da natureza e dos povos americanos. Foi essa segunda postura, definindo mais rigidamente as diferenças básicas entre os homens, que se estabeleceu a partir do século XIX (SCHWARCZ, 1993). Como haveria de se manter uma determinada visão igualitária do mundo, adotada como ideal na Revolução Francesa, se a exploração colonial grassava e, longe de arrefecer, ganharia novo ímpeto?

Delineia-se a partir de então certa reorientação intelectual, uma reação ao iluminismo em sua visão unitária da humanidade. Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de raça, que em tal contexto cada vez mais se aproximava da noção de povo. O discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que sobre o arbítrio do indivíduo (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

---

<sup>41</sup> Para uma apreciação aprofundada dos debates travados na tentativa de compreender o continente americano (e que não são uníssonos) ver: GERBI, Antonello. **O Novo Mundo**: história de uma polêmica, 1750-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A liberdade individual passava a ser compreendida, então, dentro de certos limites, era também um resultado de atributos raciais. A igualdade perante a lei pode ser então relativizada: só se nasce igual dentro das raças. Ora, se os grupos humanos eram naturalmente desiguais por serem diferentes biologicamente, diversos na própria constituição humana, portadores de heranças físicas, aptidões intelectuais e inclinações morais permanentes, por que deveriam ter os mesmos direitos? Assim se funda o racismo moderno.

A igualdade política e legal seria, portanto, a negação artificial e superficial da natureza das coisas e dos seres. Ora essa compreensão do racismo significa circunscrevê-lo à modernidade, pois nos remete logicamente ao aparecimento da ciência da biologia e da filosofia política liberal (GUIMARÃES, 2004, p.11).

A “ciência da diferença racial” se proliferou durante todo o século XIX, sofisticando-se com o aparato técnico e o desenvolvimento de outras áreas, em suas diferentes variações. Campos de estudo como a frenologia e a antropometria<sup>42</sup> dariam o teor de interpretações que tentavam traduzir o físico/biológico para a compreensão dos comportamentos humanos. A ampla investigação sobre as origens da humanidade passou a ser outro ingrediente fundamental: alguns cientistas afirmavam que as diferenças humanas poderiam ser fruto dos vários centros de criação da humanidade (poligenia), que corresponderiam as diferentes raças, tipos humanos imutáveis. Outros discordavam, defendendo uma mesma origem para a espécie (monogenia), o que combinava com o dogma católico. Nesse caso, teria havido um aprimoramento evolutivo dos diferentes tipos humanos, que seriam mais perfeitos – mais próximos do Éden ou menos perfeitos – mais “degenerados”.

Com a publicação em 1859 de “A origem das espécies” de Charles Darwin, as discussões entre poligenistas e monogenistas se amenizaram e ganharam novos elementos. Algumas das várias interpretações que se apropriam da obra sustentavam um discurso político muito problemático, como o vínculo da noção de seleção natural com o imperialismo, o que justificaria o domínio dos povos ocidentais (“mais fortes e adaptados”) sobre os demais. Além disso, outros saberes e esquemas explicativos importantes são gerados paralelamente, dos quais destacaremos a antropologia cultural e os determinismos geográfico e racial.

A antropologia cultural se constituiu nesse contexto como disciplina cujo grande interesse era compreender o desenvolvimento cultural de um ponto de vista comparativo e

---

<sup>42</sup> A Frenologia e a Antropometria, nascidas simultaneamente em meados do século XIX, tentavam estabelecer uma correspondência entre o tamanho e a proporção do cérebro e as capacidades e comportamentos humanos. Dessa linha e época também são os estudos de craniologia técnica (que incluía a medição do índice encefálico) e antropologia criminal (que defendia ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário). Como afirma Lília Schwarcz (1993, p.49) sobre esse contexto, “recrudescia uma linha de análise que cada vez mais se afastava dos modelos humanistas, estabelecendo rígidas correlações entre conhecimento exterior e interior, entre a superfície do corpo e a profundidade do espírito.”.

evolucionista. Considerava que a humanidade teria estágios diferentes de progresso e civilização, do mais simples ao mais complexo. Esses modelos universais seriam caminhos únicos e obrigatórios, podendo-se definir o nível evolutivo a partir da identificação desses estágios (SCHWARCZ, 1993). Por isso, esses estudiosos também são chamados de evolucionistas sociais. A compreensão da realidade sob estes parâmetros foi muito cara à história.

Paralelamente aos evolucionistas sociais, e em vários sentidos em desacordo, estavam os cientistas ligados ao determinismo geográfico e, outros, ao determinismo racial. No primeiro, advogava-se que o desenvolvimento cultural de uma nação seria totalmente condicionado pelo meio. Impossível não lembrar das hipóteses outrora analisadas que ditavam a monstruosidade dos seres pelos efeitos do clima (quente), especialmente na África Sul-saariana<sup>43</sup>. Os deterministas geográficos acreditavam que, através do clima, podia ser definido o “potencial de civilização” de cada região.

Já o determinismo racial (darwinismo social, teoria das raças) sublinhava a realidade das raças e sua incompatibilidade. As raças seriam um fenômeno final, havendo os tipos puros. Esse pertencimento determinava as características físicas e morais. A mestiçagem era encarada como uma degeneração racial e social, sem caminho evolutivo possível. Ou seja, diferente dos evolucionistas sociais - que defendiam que a humanidade estaria fadada à civilização por um caminho de estágios sucessivos, portanto com a *evolução* - é com o conceito de *degeneração* que os darwinistas sociais operavam (SCHWARCZ, 1993). A partir da definição das diferentes raças e, depois, com sua hierarquização, passa a constar como um ideal político plausível, cientificamente legitimado, a submissão ou mesmo eliminação das “raças inferiores”. Dentro desse ideal podemos perceber as proibições de casamentos interraciais e a emergência da eugenia, que objetivava a intervenção na reprodução humana, promovendo uma seleção social com os critérios de raça e pureza. A necessidade dessa administração científica da hereditariedade se justificaria para evitar a degeneração, o que levaria à decadência e os impedimentos ao progresso (“o progresso é para os puros”). Intelectuais deterministas do século

---

<sup>43</sup> Usar a designação “Sul-saariana” em detrimento de “Subsaariana” tem a ver com a opção de criticar uma organização geográfica naturalizada. Subsaarianas seriam as regiões “abaixo” do deserto do Saara, inferiores ao que há “acima”. Assim, além de ser mais acertado geograficamente (já que não faz sentido considerar o norte como acima e o sul como abaixo), não incorremos em reforçar a dicotomia superior/inferior também neste caso para o continente africano. Ver, por exemplo MORTARI (2015).



XIX como Taine e Gobineau<sup>44</sup> consideravam as “raças” não brancas e miscigenadas inferiores, não porque seriam incivilizadas, mas incivilizáveis (SCHWARCZ, 1993).

O Brasil se inseriu e explorou essas diversas premissas em um contexto de construção da nacionalidade, de uma “civilização nos trópicos”, inescapavelmente miscigenada e, como já abordamos, também é nesse contexto que se funda a história como disciplina. Outro ponto fundamental a problematizar é a relação do racismo moderno, do racismo ciência, com a abolição da escravidão no país. Antes, porém, algumas considerações.

### 3.1.1 Racismo, racialismo

É no século XIX que a compreensão da humanidade sob o ponto de vista racial, respaldada pela ciência, se estabelece e se torna hegemônica. No entanto, mesmo dentro dessa perspectiva, diferentes leituras instrumentalizam diferentes interpretações e ações políticas. Seguindo as indicações de Appiah (1997), podemos identificar pelos menos três visões cruciais derivadas desse contexto: o racialismo, o racismo intrínseco e o racismo extrínseco.

O racismo fundamentou basicamente os interesses de grupos dominantes, legitimando a manutenção de privilégios baseados na hierarquização dos grupos humanos. No caso do racismo extrínseco, a aversão se apoia em alegações sobre características objetáveis, ou seja, a essência racial implicaria em certas qualidades (ou, nesse caso, defeitos) morais. Teoricamente, qualquer prova do contrário (por exemplo, da honestidade em uma “raça desonesta”) seria suficiente para acabar com esse tipo de racismo/argumento. De outra parte, no racismo intrínseco, acredita-se que cada raça tem um *status* moral diferente, independente dos atributos partilhados por seus membros. Ou seja, não há necessidades de elencar características objetivas, não adiantam “provas” da capacidade do outro, não há superação possível (APPIAH, 1997).

Assim, nas duas facetas apresentadas, o racismo se apresenta como uma ideologia que distorce a racionalidade, face à necessidade de se justificar vantagens na ordem social. Ao analisar as raízes históricas do racismo, Gislaine Santos (2002) traz uma oportuna reflexão de Hannah Arendt que, ao discutir o caráter das ideologias considera que elas têm uma enorme força de persuasão não por serem fundamentadas cientificamente, mas “por corresponderem exatamente às expectativas ou desejos, a necessidades imediatas que, ao final, vão buscar nas ciências e nos cientistas as doutrinas que as possam justificar (ARENDT *apud* SANTOS, 2002,

---

<sup>44</sup> Hippolyte Taine (1828-1893) e Arthur de Gobineau (1816-1882). As posições deterministas desses intelectuais aparecem, respectivamente, nas obras *Histoire de la littérature anglaise* (1864) e *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853).

p.277) ”. É notável que hoje em dia, mesmo perdendo seu lastro de legitimação científica, tal ideologia ainda prospera.

Já o racismo pode ser observado de outras maneiras. Aproxima-se e dialoga com as visões anteriores, por admitir a divisão da espécie humana em um pequeno conjunto de raças que, além da morfologia visível, comungariam de aspectos culturais essenciais. Esses traços e tendências não seriam comuns aos outros. Porém não há, necessariamente, uma hierarquização das raças humanas, que teriam, cada uma, sua mensagem para o mundo.

Em si, o racismo não é uma doutrina que tenha que ser perigosa, mesmo que se considere que a essência racial implica predisposições morais e intelectuais. Desde que as qualidades morais positivas distribuam-se por todas as raças, cada uma delas pode ser respeitada, pode ter seu lugar “separado mas igual” (APPIAH, 1997, p.33)

Em um contexto pautado pela força das explicações que tentavam naturalizar a desigualdade humana, esta foi uma ferramenta que permitiu estabelecer contrapontos ao racismo “científico”, dentro de sua própria lógica. Embora adotando os mesmos pressupostos – a divisão humana essencializada em grupos raciais – alimentava algumas das reações mais importantes às experiências de discriminação, desde o final do século XIX. É o caso do pan-africanismo e, posteriormente, dos movimentos da negritude. No Brasil, é a partir da década de 1930 com a Frente Negra Brasileira (FNB), que ocorrem as primeiras manifestações antirracistas pautadas pela raça. Esses movimentos têm em comum a utilização da categoria negro como mote de união, autoidentificando-se e questionando postulados de inferioridade ou positivando as referências atribuídas a esse pertencimento.

### **3.1.2 Pan africanismo, negritude e o negro**

O termo Negro já significou e significa muitas coisas, tendo sua força predominante apenas no contexto das diásporas africanas, pelo menos até o século XIX. Não é, portanto, um conceito que operou inicialmente de dentro para fora das Áfricas, mas a partir do olhar externo. Isso tem implicações profundas se pensarmos na tremenda homogeneização que ele acarreta: dizer que “a África é um continente de pessoas negras” não faz sentido, ainda mais se o objetivo é conhecer um pouco mais o vasto continente. E isso não é porque “lá também existem brancos”, mas pela impossibilidade de homogeneizar sua miríade de povos, com uma diversidade que impressiona qualquer olhar minimamente cuidadoso. Obviamente, podemos utilizar o mesmo raciocínio para evitar considerar os africanos e seus descendentes no Brasil de forma genérica. Assim, essa homogeneização, que ganha contornos ainda mais definidos pela determinação biológica da noção de raça do século XIX e XX, também aparece, no mesmo

período e ainda hoje, nos discursos que reconhecem um “ser negro”, porém de forma positivada, ensejando resistências.

Assim, é comum que percebamos no ambiente escolar, por exemplo, uma grande confusão e desconforto em utilizar e operacionalizar categorias que são muito caras às diferentes construções identitárias. Usar a palavra negro é ruim para se referir a determinados alunos? Ela guarda uma herança pejorativa? Ou o termo negro deve ser motivo de orgulho e união contra discriminação? Sem querer trazer respostas prontas, mas no objetivo de qualificá-las, acreditamos que incentivar a análise de certos processos históricos pode contribuir decisivamente. Portanto, é possível demonstrar a construção discursiva da inferiorização racial, bem como as diferentes respostas que se deram a ela, apesar de trazerem a raça e a homogeneização – construções muito diferentes – como objetivos fundamentalmente opostos. A grosso modo, considero que diferenciar de “qual negro” que se fala – o considerado inferior pela pretensa ciência racial ou o da luta política antirracista que positiva suas referências – já é um bom começo. Melhor ainda seria ouvir (quem sou eu para dizer o que é ser negro?).

Mesmo que sejam processos muito complexos e diferentes, mesmo sob a mesma denominação, queremos abordar o pan-africanismo, a negritude e o movimento negro brasileiro como possibilidades de compreender historicamente as apropriações que positivaram a referência negra. Os afro-descendentes da diáspora, que tinham em comum que lidar com a herança escravista e com a imputação de inferioridade racial, estabelecida no século XIX, forjaram resistências diversas. Uma delas foi justamente utilizar o termo com que eram identificados de forma pejorativa e ressignificá-lo. Mesmo com todas as diferenças individuais e coletivas, percebidas de fora ou de dentro, a dura convivência com o racismo e suas consequências foi a experiência comum, um elo de ligação. Juntamente com a reabilitação da “terra natal”, de origem, então pensada como um continente, foi por esses caminhos que o movimento pan-africano se constituiu, em seus diferentes matizes.

[O pan-africanismo] é um movimento político-ideológico centrado na noção de *raça*, noção que se torna primordial para unir aqueles que, a despeito de suas especificidades históricas, são assemelhados por sua origem humana e negra. O movimento pan-africano surgiu como um mal-estar generalizado que ensaiava o tema da resistência à opressão, pensando a libertação do homem negro. (HERNANDEZ, 2008, p.138)

Temos então uma releitura, uma readaptação da categoria de “raça” que, diferente de sua elaboração primeira como justificativa do racismo biológico, responde aqui como um meio de incorporar os africanos e seus descendentes em uma comunidade de sentimento e destino, que se opõe à opressão de dirigentes coloniais e brancos (HERNANDEZ, 2008). Os maiores impulsos iniciais do pan-africanismo se deram, ainda no século XIX, na diáspora africana e no

trânsito de intelectuais de países da África ocidental de colonização britânica com os EUA e a Inglaterra. As formas de difusão variavam, apresentando-se em discursos, congressos, jornais, livros, associações e conferências. É difícil determinar o alcance dos diferentes ideais pan-africanistas, mas é certo que seu desenvolvimento se deu na diáspora e foi limitado espacial e numericamente. Isso também é válido para a sua “vertente francófona”.

O pan-africanismo francófono foi gestado principalmente por africanos das colônias francesas radicados em Paris. Seu desenvolvimento ocorreu no período entre-guerras mundiais e centrou-se em questões de identidade e política como alicerces para futuras ações na busca de emancipação política. Uma das expressões mais potentes que o caracterizou foi a “negritude”, cunhada por Aimé Césaire<sup>45</sup> para “apreender a *totalidade* do mundo negro fundada na ideia de solidariedade racial, dela subtraída a sua conotação pejorativa” (HERNANDEZ, 2008, p. 151, grifo da autora). O termo deriva da palavra francesa *Nègre*, usado unicamente de forma ofensiva até o início do século XX, diferente de *Noir*, de tom mais respeitoso. A escolha da primeira reflete a intenção de enfatizar a honra de ser negro, quebrando o sentido de dominação original (DOMINGUES, 2005). Em seu uso, nas diferentes leituras e apropriações, prevaleceu a ideia de unidade africana sob uma forma cultural, ou seja, “a concepção central de que *todos* os africanos e *todos* os povos de ascendência africana tinham um *patrimônio cultural comum*” (HERNANDEZ, 2008, p. 152, grifos da autora).

De modo geral, podemos dizer que foi apenas em meados do século XX, no contexto das independências e consequente formação dos estados nacionais africanos, que o pertencimento racial negro na perspectiva do pan-africanismo, passou a ser apelado com maior alcance e força nas Áfricas. Não é possível compreender as lutas de emancipação do continente nem as propostas de unidade sem uma incursão ao pensamento pan-africano que, nesse contexto, teve papel fundamental para alavancar discursos de solidariedade e aglutinação entre povos diferentes. Afinal, as lutas contra o colonialismo e as independências eram experiências que, em certa medida, os aproximavam em torno de objetivos semelhantes.

---

<sup>45</sup> Aimé Césaire (1913-2008) foi poeta, dramaturgo, ensaísta e ativista político nascido na Martinica. Teve muito destaque no combate ao colonialismo, especialmente o francês (do qual a Martinica era colônia). Fundou diversas revistas e jornais que deram visibilidade ao pensamento negro no século XX. Em 1946, escreveu a proposta que elevou as colônias francesas a condição de departamentos ultramarinos, o que significou ter direito a eleger representantes para a Assembleia francesa.

### 3.2 O BRASIL E OS MOVIMENTOS NEGROS

No Brasil também houve influência do pan-africanismo e da negritude em diferentes momentos, seja com apropriações ou recusas a seus diferentes postulados. No entanto, a mobilização da categoria de raça e a luta contra o racismo e a discriminação no país seguiram caminhos específicos e complexos, outras referências estiveram presentes, assim como outros objetivos. É muito importante tentar compreender os contextos próprios dessas lutas que, todavia, não estão desligados daquilo que viemos abordando. Nesse sentido, queremos colaborar para uma investigação da trajetória histórica dos chamados movimentos negros no Brasil, aqui abordados sumariamente desde o pós-abolição. Daremos foco aos aspectos que têm maior relação com nosso trabalho, como os usos da raça e a preocupação com a educação e a história.

Apesar dos intercâmbios e continuidades, podemos periodizar o movimento negro brasileiro do período republicano. Adotaremos as sugestões de Amauri Mendes Pereira (2008) e Petrônio Domingues (2007) que identificam três diferentes fases, com características distintas, ao longo do século XX: a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, nos anos 1940, até o Golpe civil-militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política. Esta proposta de periodização já evidencia, antes mesmo de passarmos a suas características, como os processos de ruptura democrática atingiram em cheio os movimentos sociais, procurando esvaziar sua força política ou domesticá-la.

O início século XX marca o primeiro período, que teve seu auge com a criação e consolidação da Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1930. Como antecedentes, podemos identificar diversos grêmios, associações recreativas, centros cívicos, e outras organizações marcadas principalmente pelo auxílio-mútuo, muitas das quais fundidas depois na FNB. Outro fator de agregação fundamental foi a circulação de jornais, configurando já nesse período uma “imprensa negra”, sintonizada com essas organizações nas demandas de promoção de eventos sociais, além da atuação política e das denúncias de discriminação, que foram ganhando mais força paulatinamente.

Exemplos interessantes são as questões em torno do mercado de trabalho e as políticas de imigração. Ainda no contexto da abolição, criticavam-se os “favores concedidos aos

estrangeiros” em oposição ao “cidadão nacional”, ou seja, enquanto se asseguravam privilégios aos imigrantes europeus, não havia nenhuma medida concreta para a integração dos libertos<sup>46</sup>. Durante o processo de industrialização das primeiras décadas do século XX, longe de diminuir, os mecanismos de inclusão e exclusão parecem ter enrijecido, especialmente na competição por uma vaga de emprego nos centros urbanos, com destaque para São Paulo. Se é verdade que o êxodo rural do período e os resultados da política migratória obrigavam a viver em condições precárias, tanto descendentes de escravizados como imigrantes pobres, não é menos notável que estes últimos, na maioria das vezes, eram mais bem sucedidos. Isso se dava porque muitos empregadores não admitiam “trabalhadores negros”, sobretudo na indústria têxtil. Estabelecimentos comerciais em geral reservavam suas vagas de limpeza. Para alugar uma casa, era frequente o “prefere-se branco” ou “prefere-se estrangeiro”, sem falar nos espaços de lazer, escolas e hospitais que dificultavam ou barravam a entrada de “pessoas de cor” (DOMINGUES, 2004). Algumas das reações coletivas a esses tipos de exclusão foram canalizadas em jornais como *O Clarim d’Alvorada* (1924 – 1932) que, unindo forças com outras organizações, deram origem à Frente Negra Brasileira.

A FNB, fundada em 1931, foi “o primeiro grande sucesso na tentativa de unir brasileiros de cor de pele negra numa entidade que seguia modelos ocidentais modernos de organização política” (HOFBAUER, 2006, p. 347). Era um momento de crise internacional com a quebra da bolsa de Nova York (1929) e interna, com o aumento da recessão e do desemprego. Mais uma vez havia êxodo rural, embalado agora também pelos processos de modernização econômica e pela política desenvolvimentista, conjugada no populismo nacionalista de Getúlio Vargas. Mais uma vez, a cor da pele pesava nas entrevistas de emprego. No entanto, a leitura das mudanças que estavam por vir também dariam novos rumos às organizações negras, que viam com otimismo o fim da hegemonia das oligarquias cafeeiras de São Paulo. Como afirma em depoimento José Correia Leite:

1929 tinha sido o ano de uma recessão muito grande e as consequências na situação do negro foram graves (...) O Getúlio perdeu as eleições e veio a Revolução de 1930. Aí foi uma fase que a gente pode distinguir o movimento negro antes de 1930 e depois de 1930. Este tomou outra feição. O negro, por intuição ou qualquer coisa, na Praça da Sé se reunia em grupos e as discussões eram calorosas (...). Não se queria ficar marginalizado na transformação que se esperava. Havia um contentamento de ver aquelas famílias de escravagistas apeadas do poder. Era claro que na transformação tudo ia mudar. O negro sentia isso. (CUTI, 1992, p.91)

<sup>46</sup> Este é o teor de um artigo de Rei-Lottor, de 1887, no jornal “A Redenção”. Citado por HOFBAUER, 2006.

Essa mudança de feição de que trata Leite diz respeito à ampliação, articulação e poder de representação do – chamado desde então – movimento negro. Sua maior expressão seria a FNB (1931-1937) tratada em vários momentos como representante legítima da comunidade negra pelas autoridades públicas, assim como pela grande imprensa. Apesar de não ser a única organização do período, teve grande destaque por ser a maior de todas, de caráter nacional. As estimativas de associados variam, segundo autor e fonte, de 40 a 200 mil sócios (PEREIRA, 2011). Coube à essa organização “um papel fundamental no sentido de agregar os negros numa organização política, de buscar representar o grupo e de defender seus interesses junto aos órgãos públicos (políticos) (HOFBAUER, 2006, p. 348)”. Já em 1932, por exemplo, uma delegação da FNB foi recebida pelo presidente Vargas, reivindicando a inclusão de negros nos quadros da Guarda Civil de São Paulo, constituída na sua maioria por imigrantes, no que foram atendidos<sup>47</sup>. Em 1936, originou um partido político.

O objetivo principal da FNB era lutar por uma situação econômica e social melhor para os negros brasileiros. Por isso, trabalhou para conquistar um aprimoramento na formação educacional e profissional e também lutava contra a discriminação e contra a negação do preconceito no país. Esses são pontos importantes que terão continuidade em outras organizações e períodos do movimento negro. No entanto, algumas concepções em que estavam fundados esses objetivos, além de não serem comungadas por todas as entidades da época, sofreriam mudanças significativas em momentos posteriores. Assim, é fundamental contextualizar e não tomar o movimento negro como uma coisa só.

É possível identificar essas concepções nos discursos dos líderes, bem como no jornal que a FNB mantinha chamado “A Voz da Raça”. Como sugere o título, esse era um conceito mobilizado pela Frente, que não negava a existência de raças diferentes nem mesmo que a raça negra se encontrava atrasada. Esse atraso, devido ao passado escravista, não queria dizer que eram inferiores (ou que existiam raças superiores), mas que deveriam trabalhar duro no “levantamento moral de sua raça”, contribuindo para o avanço da civilização brasileira. Semelhante ao discurso evolucionista do século XIX, igualava-se civilização e cultura como metas a serem atingidas. Como esses conceitos estavam estritamente relacionados aos modelos “branco-ocidentais”, as estratégias eram de aproximação e assimilação, no sentido de integrar efetivamente o negro no caminho desse “progresso”. É por isso que, dentre as estratégias de

---

<sup>47</sup> Essa era uma reivindicação antiga que o Centro Cívico Palmares, um dos embriões da FNB, já havia conseguido avançar no sentido de derrubar a proibição de os negros tornarem-se guardas civis, fiscais ou guardas penitenciários em 1928. No entanto, as contratações não ocorreram antes da reivindicação direta junto à Vargas. Ver: PEREIRA, 2011.

aceitação social, propunha-se aos frentenegrinos o combate e a superação de práticas como o samba, os “batuques”, e a capoeira (HOFBAUER, 2006).

Outro ponto muito caro à FNB e que também se refere à questão racial é o nacionalismo. A raça negra (ou a “gente negra”) seria o elemento mais forte de uma raça maior, a raça brasileira, e não havia tensão nisso. Com a defesa intransigente da pátria brasileira não se procurava convulsionar a ordem da sociedade, mas fortalecer a sua coesão, integrando os negros nessa totalidade. Por isso havia críticas abertas à imigração, ainda mais face ao tratamento preferencial que os estrangeiros teriam recebido sem ter, como os negros, contribuído para a construção do país. Assim proclamava o líder da FNB, Arlindo Veiga dos Santos, em 1935:

Como eu disse, em meu manifesto-programa político de 1933, “Se o Brasil não tem um tipo racial, tem todavia UMA RAÇA. Essa precisa ser defendida, valorizada, educada, melhorada por si-mesma e não por transfusões de outros sangues, apenas teoricamente melhores” (...)

O Frentegrino é orgulhoso de pertencer, com toda alma e vontade, À PATRIA BRASILEIRA.

Pela lei do sangue que não conhece as leis de traição, ufana-se de pertencer a RAÇA BRASILEIRA e, dentro dela, á gloriosa GENTE NEGRA, obedecendo, em tudo, á voz de nossos avós que gritam da nossa História, tanto nos momentos épicos da guerra holandesa e dos Palmares e Paraguai, como nas horas apagadas da construção lenta, econômica, da grandeza do Brasil (A voz da Raça, nº49; grifo do autor, *apud* HOFBAUER, 2006, p.368)

O progresso da nação não estava em “diluir” o sangue negro com a imigração, mas valorizá-lo pelo trabalho e pela educação por exemplo, dando condições para que pudesse sair do atraso. A escolha de eventos históricos se dava para revelar essa participação fundamental na construção e defesa do país, como na expulsão dos holandeses e na Guerra do Paraguai, além do trabalho na construção de sua grandeza econômica, de forma ordeira. As referências não eram buscadas na África, seja pelo atraso creditado ao continente, seja pela força do ideário nacionalista. Assim, o pan-africanismo, apesar de conhecido, não agradava:

na Frente Negra não tinha essa discussão de volta à África. Tínhamos correspondência com Angola, conhecíamos o movimento de Marcus Garvey, mas não concordávamos. Nós sempre nos afirmamos como brasileiros e assim nos posicionávamos com o pensamento de que os nossos antepassados trabalharam no Brasil, se sacrificaram, lutaram desde Zumbi dos Palmares aos abolicionistas negros, então nós queríamos, nos afirmarmos, sim, como brasileiros. (BARBOSA, 1998, p.46)

Quanto a Palmares, a leitura é reveladora dos ideais político-ideológicos da Frente, principalmente de suas lideranças. Não havia referências a outras revoltas, como a dos malês, por exemplo, já que se destacava o papel de construtor ordeiro da nação. O Quilombo dos palmares era interpretado, no entanto, como precursor da independência e prova das capacidades do negro. A obediência a seu líder Zumbi era um exemplo a seguir, tanto na própria organização, quanto na nação brasileira (HOFBAUER, 2006).



Essa posição nacionalista, que não questionava a ordem e propunha a reverência ao líder foi criticada já entre os fundadores da organização. José Correia Leite, importante militante que fundou o Jornal O Clarim da Alvorada, se afastou denunciando essas características anti-democráticas e de liderança absoluta aprovadas no primeiro estatuto, que identificava como cópia do movimento facista italiano (LEITE, 1992). Junto com outros descontentes fundaria, em 1932, o Clube Negro de Cultura Social. Outras organizações também funcionaram na década de 1930 paralelamente à FNB, como a Frente Negra Socialista. Entretanto, com o golpe do Estado Novo em 1937, essas e outras organizações políticas foram fechadas ou desarticuladas.

O interlúdio democrático do período 1945-64 marca a segunda fase dos movimentos que, então, não teriam o mesmo alcance de antes. As tentativas de reunir as forças políticas negras com abrangência nacional só voltariam a ter fôlego a partir da década de 1970, no contexto de arrefecimento do regime militar, que também não facilitava essas organizações. No entanto, alguns periódicos foram criados e algumas iniciativas foram marcantes, como a criação da União dos Homens de Cor (UHC) e do Teatro Experimental do Negro (TEN). A UHC foi fundada em 1943, com uma perspectiva de ação social mais próxima a da FNB, pois “buscava a integração do negro na sociedade brasileira através de sua “educação” e sua inserção no mercado de trabalho (PEREIRA, 2011, p.9)”. A organização se expandiu por várias regiões, porém sem alcançar a magnitude de sua antecessora.

Considerado a principal organização negra do período (GUIMARÃES, 2002), o Teatro Experimental do Negro assumiria outras funções políticas e culturais, além de uma companhia de produção teatral. Além do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, foi responsável pela promoção da I e da II Convenção Nacional do Negro (1945 e 1946) e do I Congresso do Negro Brasileiro em 1950. Todavia, apesar de nunca contar com uma base ampla, teve enorme importância para a mobilização de intelectuais.

Outra característica importante do período foi a abertura de um diálogo maior com algumas influências externas. Uma das inspirações do TEN foi o já citado movimento da *Négritude*. No jornal *Quilombo*, fundado pelo idealizador do TEN Abdias do Nascimento, publicaram-se artigos com referências a periódicos franceses e, na mesma época, poemas de Léopold Senghor, do martinicano Aimé Césaire e do guianense Léon Damas, eram declamados na Associação Cultural do Negro (ACN), outra organização criada em 1954 por José Correia Leite em São Paulo (PEREIRA, 2011). A ACN também realizou protestos em 1958 contra a discriminação racial nos Estados Unidos e na África do Sul, além de estabelecer contatos com

a principal organização de luta pela independência de Angola. Nesse contexto, o continente parecia estar sendo redescoberto, gerando novos olhares do movimento negro.

1960 foi considerado o ano africano. Foi quando ocorreu o maior número de independências dos países da África negra. Toda a atenção estava voltada para esses acontecimentos. Inclusive na África portuguesa estava começando o movimento de libertação de Angola e Guiné Bissau. (...) aquela movimentação deixou os negros daqui entusiasmados. A África era bem desconhecida. Parecia que estava sendo descoberta naquele momento (CUTI, 1992, p.177).

O aprofundamento dessas relações assim como a reorganização das forças políticas negras não aconteceu antes da década de 1970, já que em 1964 o golpe civil-militar inaugurou outro período difícil para os movimentos sociais. Somente com os sinais de falência do “milagre econômico” e o enfraquecimento da ditadura é que as reivindicações vieram à tona com força outra vez. A morte de dois trabalhadores negros (um em consequência dos maus-tratos sofridos em uma delegacia e o outro assassinado por um policial) e a exclusão de atletas negros de um time de vôlei juvenil, foram o estopim para um protesto público que daria origem ao Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Esse foi o início da terceira fase.

A tradição de luta contra o racismo dos períodos anteriores foi importante para a formação e reorganização dos coletivos que iriam compor o Movimento Negro contemporâneo. No entanto, outros caminhos haviam sido traçados e outras concepções permeavam o debate de então. Alguns militantes, que haviam galgado níveis elevados de instrução, notaram que isso não resolvia o problema da discriminação e do racismo, como queriam as organizações anteriores. Diferente destas, o MNU não vai se identificar com o caráter de integração ou assimilação, denunciando a falsa ideia de democracia racial.

Outro ponto fundamental é o empenho na construção e valorização de “identidades culturais negras” (PEREIRA, 2011). Cultura não é mais vista como um sinônimo da “civilização ocidental”, uma meta a ser alcançada, ou seja, há uma recusa ao discurso evolucionista. É o direito à diferença que conta agora. Por outro lado, existe a idealização de um povo coeso, portador de uma cultura própria, a “cultura negra”. Este ideário “está de acordo com aquelas concepções teóricas de grupo étnico e cultura que, desenvolvidas em oposição ao velho paradigma de raça, conquistaram o discurso antropológico a partir da Segunda Guerra Mundial (HOFBAUER, 2006, p.394). É pela combinação dos dois - combate ao mito da democracia racial e valorização de uma “cultura negra” – que o termo consciência ganhou um papel destacado para o movimento. Assim, seria preciso ter consciência de que a pretendida integração acrítica numa sociedade racista foi marcada, no caso do negro, pela subalternidade

e que a ideologia do branqueamento distorceu a identificação racial, fazendo com que negros recusassem seu pertencimento, o que gerou uma “falsa consciência”<sup>48</sup>. Daí a importância de promover a “consciência negra”.

As mudanças e consolidações dessas perspectivas também alteraram as leituras sobre o passado. Nesse ponto, alguns contrastes interessantes podem ser feitos com a FNB. Para o MNU o 13 de maio não é mais incentivado como data comemorativa, passando a valer o foco no dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, intitulado “dia da consciência negra”. Como foi assinalado no documento final da 2ª Assembleia do Movimento, em 1978:

Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de ZUMBI, líder da República Negra de Palmares, que existiu no estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de Novembro, DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA! Dia da morte do grande líder negro nacional, ZUMBI, responsável pela PRIMEIRA E ÚNICA tentativa brasileira de estabelecer uma sociedade democrática, ou seja, livre, e em que todos – negros, índios, brancos – realizaram um grande avanço político e social. Tentativa esta que sempre esteve presente em todos os quilombos (*apud* PEREIRA, 2011, p.14).

Diferente da FNB, onde era o exemplo do líder incontestado que valia, aqui Palmares figura como uma “sociedade democrática” e livre. A “verdadeira e efetiva data” substitui a abolição, lei considerada vazia, incompleta, que contribuiria para encobrir a situação de dominação até hoje. O MNU também destacou a participação e/ou protagonismo negro em outros movimentos e revoltas ao longo da história do Brasil e do mundo. Ao se solidarizar com a luta antirracista de outros países e grupos oprimidos, também difere do nacionalismo fretenegrista.

A promoção da educação também é uma constante nos movimentos políticos negros ao longo do século XX. No entanto, se havia antes uma tentativa de utilizá-la como meio eficaz de “aculturação” para alcançar as “raças adiantadas”, a nova militância negra dos anos 1970 é radicalmente contrária a essa postura, alterando o discurso e a ação. Não se respaldam mais as falas carregadas dos valores das elites brancas. Assim, não adianta só se educar, mas discutir a educação, como ela reforça a discriminação ou não. Não basta dizer que o negro não busca estudar, mas saber o porquê disso para eliminar o problema, problema este que não é um do negro, mas um da sociedade brasileira (MORTARI, 2015). Por outro lado, procurou-se valorizar a ancestralidade africana e a sua história, revelando também as manifestações da

---

<sup>48</sup> A ideia de falsa consciência foi inspirada nas leituras marxistas do movimento, que identificavam que no Brasil essa distorção era fruto de uma ideologia racista e alienante. Apesar de consciência continuar como um conceito fundamental até hoje, as propostas e análises marxistas perdem força nos anos 1990, quando os argumentos de luta passam a ser buscados mais nos atributos e expressões de uma dada “cultura negra”. Ver: HOFBAUER, 2006

“cultura negra” entendidas, inclusive, como focos de resistência às formas de “dominação e exploração da civilização branca”. É notável então que este seja um mote identitário e político, fator de unificação e luta: “Ao defender uma concepção primordialista de ‘identidade negra’, busca-se, além de fortalecer um espírito de união, reavaliar a história do negro e mobilizar as pessoas em torno de um objetivo político transformador (HOFBAUER, 2006, p.404)”. Apesar de não conseguir se tornar um movimento de massas, o MNU e as demais entidades representativas da população negra têm conseguido, junto ao poder público, avanços importantes nessa luta. Os resultados são visíveis no debate do campo educacional, como atesta a criação e aprovação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003. A luta contra o racismo nesses moldes também permitiu que as reservas de vagas nas universidades brasileiras, pela política de cotas, se tornassem uma realidade neste século.

Outros campos de atuação e concepções importantes, as diferenças internas, as mudanças desde a década de 1970, enfim, há uma imensa gama de interpretações e análises que não daremos conta de fazer em nosso trabalho. Não obstante, acreditamos ser possível, a partir do exposto, fazer propostas e auxiliar no início do debate sobre o movimento negro contemporâneo, assim como de seus antecedentes no Brasil. É importante alertar, ainda, que essa amostra reflete apenas o olhar de organizações que se arvoraram de representar política e formalmente uma parcela da população, que com elas se identificavam ou eram identificadas, em geral na luta coletiva contra a discriminação e por oportunidades para as pessoas negras. Trataremos, no próximo item, a problemática da identificação racial “branca”.

### 3.3 O BRANCO E AS RELAÇÕES RACIAIS: A BRANQUITUDE

Temos até agora levantado várias “pistas”, tentando abrir caminhos para entender como, em diferentes momentos e com diferentes objetivos, se forjou o pertencimento racial negro, percebendo também como as referências à ancestralidade e à história que remete a essas populações aparece ou é invisibilizada pelas lentes da dominação e do racismo. Nesse sentido, a compreensão desses mecanismos de exclusão e da necessidade de luta, além do reconhecimento orgulhoso das origens africanas e suas diversas expressões, têm sido promovidos pelo movimento negro contemporâneo, o que é caracterizado como consciência negra. Assim, seria necessário reconhecer a própria negritude em sua extensão, o que inclui lutar contra o racismo.

Pensando em minha experiência docente e no espaço escolar, percebo que, quando chega o mês de novembro, o debate sobre os temas aparece com mais força. O dia da consciência negra virou pauta recorrente (se torna semana ou mês em alguns casos), fortalecido pela lei 10.639 de 2003, e com isso um momento interessante para trocas se estabelece<sup>49</sup>. As apropriações em torno dessa consciência são diversas e eu gostaria de chamar atenção para uma delas: seria possível requerer uma consciência negra das pessoas brancas? Já percebi alguns professores defendendo que sim, já que se trata de reconhecer todo um arcabouço de influências decisivas para o que se entende por ser brasileiro. Por outro lado, se entendemos que esse reconhecimento tem a ver com a experiência de “ser negro” (hoje não mais compreendida dentro dos limites do conceito biológico de raça, mas de seu construto social e, portanto, como categoria política), não cabe a qualquer um que se identifique como branco poder alcançar essa dimensão. Mas talvez, essa não seja a pergunta que abra os melhores caminhos de problematização. O que acreditamos e aqui queremos defender é o entendimento de que a luta contra o racismo e a colonialidade só pode ser compreendida pelos brancos se houver o reconhecimento do que isso representa: ser branco. Sem querer resolver aqui qual abordagem seria mais adequada, propomos um deslocamento de interrogação, instigado diretamente na última crônica do nosso material didático<sup>50</sup>: E como seria a consciência branca?

Os estudos sobre as relações raciais no Brasil têm sido abordados, historicamente, como a “questão do negro”. Guerreiro Ramos já alertava, na década de 1960, que esses estudos poderiam ser considerados como uma sociologia do negro, já que se concentravam apenas nesse foco e em seus desdobramentos<sup>51</sup>. Mesmo com a proeminência da produção de intelectuais “brancos”, uma lacuna permanecia ao se pesquisar as relações raciais (que subentendem, pelo menos, dois atores), um lado ficava oculto. Assim, Ramos foi o primeiro a efetivamente propor estudos sobre a identidade racial branca no Brasil, numa perspectiva precursora. De lá para cá, depois de um longo período de ausência, apenas a partir do início do século XXI o tema da branquitude tem sido abordado com mais vigor (CARDOSO, 2011). Além do Brasil, África do Sul, Austrália, Inglaterra e Estados Unidos também são referências importantes nas produções atuais que colocam o branco em questão.

<sup>49</sup> Sobre isso, ver também a crônica “Por que existe o dia da consciência negra?”, escrita pela colega de mestrado Karla Andrezza Vieira in: OLIVEIRA, Márcia Ramos (org.) **Questões crônicas no ensino de História**. Florianópolis, UDESC, 2015. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1177747-Questoes-cronicas-no-ensino-de-Historia/>

<sup>50</sup> Crônica 4: “O dia da consciência branca” (APÊNDICES)

<sup>51</sup> Outra problemática importante sublinhada por Guerreiro Ramos é a objetificação, ou seja, a transformação do negro mais uma vez em objeto passivo de estudo científico. O “negro-tema”, que é diferente do “negro-vida”. ver: RAMOS, 1957; SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2011.

É importante frisar que não se trata de construir mais argumentos para o ultrapassado discurso biológico da existência de “raças”, mas compreender como isso teve e tem efeitos decisivos que estão arraigados no cotidiano e nas desigualdades das relações sociais. A “branquitude” também deve ser posta em foco se quisermos ter um avanço significativo, ainda mais como professor-pesquisador branco que sou. Entendo que esse caminho é precioso para ajudar a fazer perceber como determinados processos históricos forçaram a construção de referenciais que urge repensar.

No debate atual sobre o racismo brasileiro, reitera-se que a diferença racial não tem fundamento biológico. Mas a existência desse fundamento, mesmo fantasioso, está tão presente na sociedade que sua falta de embasamento científico acaba sendo irrelevante. Na busca de novas formas de analisar hierarquias raciais, o que vale não é a verdade biológica, mas quanto uma afirmação possa atrair a adesão de seu público. Consideramos aqui que a falsidade da inferioridade de negros e de indígenas é ponto pacífico, em termos científicos; consideramos também que a presunção de sua verdade continua operando no dia a dia (SOVIK, 2009, p.17).

Essa permanência não é apenas residual, algo que pertence a um passado e automaticamente perderia sua força. É importante perceber que o que explica o racismo, na atualidade, também deve ser compreendido como parte de uma estrutura que se modifica, se transforma, apesar de manter fundamentalmente as mesmas posições de poder entre brancos e não brancos (SCHUCMAN, 2012). Como exemplo, é possível notar como o discurso das desigualdades sociais, justificadas pela separação entre raças superiores e inferiores, foi sendo sobreposto e substituído pela ideia de culturas, porém ainda de maneira hierarquizada<sup>52</sup>.

Assim, apesar das armadilhas que a racialização pode trazer em qualquer sentido e do necessário horizonte de superação desse conceito<sup>53</sup>, não podemos nos esquivar da plena vigência desses referenciais nas relações sociais brasileiras da atualidade. Não consideramos que com isso estaríamos contribuindo para segregar ainda mais a população, como alertaram alguns autores no contexto de debate sobre as políticas afirmativas (FRY, 2005; MAGGIE, 2004; KAMEL, 2006). Apesar de ser importante dialogar com essas diferentes posições teóricas que, inclusive, advogam uma luta contra o racismo, acreditamos que é possível combinar a compreensão histórica e atual das clivagens raciais brasileiras como mecanismos de exclusão/inclusão, sua apropriação como valorização identitária – por parte do movimento negro, por exemplo – com a identificação de seus limites e de perspectivas de superação.

<sup>5252</sup> Guimarães (1999), além da permanência da hierarquização na substituição raça/cultura, também assinala mais quatro pontos fundamentais na manutenção do racismo brasileiro: a substituição da noção de raça pela cor/aparência física; a “suspeição policial”, que torna os negros, em função dos estereótipos, um alvo privilegiado; a negação do racismo, diluído como uma questão de classe; e a pobreza em si, mecanismo de inferiorização e subordinação pessoal.

<sup>53</sup> Trataremos desse tema no último item desse capítulo.

A racialização do branco, portanto, não é uma invenção, mas parte da identificação do Brasil como uma sociedade racista. O estudo do racismo apenas como assunto que diz respeito ao negro, acabou por contribuir para manter uma posição de neutralidade, que abafa a significação da pertença racial construída como oposição e alteridade, desde o contexto colonial, tanto ao “negro” como ao “índio”: o “branco”. A investigação desses significados e atributos historicamente construídos, podemos chamar de estudos da branquitude.

branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Este lugar é, na maioria das vezes, ocupado por sujeitos considerados brancos. No entanto, a auto-inclusão na categoria branco é uma questão controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico. Portanto, é importante perceber que brancura difere de branquitude. A brancura são as características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, processos psicossociais de identificação (SCHUCMAN, 2012, p.102).

É preciso entender, então, a complexidade da definição de quem é e não é branco como uma construção fundada em processos históricos, vinculada sempre a um contexto. Eu me considero branco, no entanto, não me surpreenderia em ser identificado, por exemplo, como latino (e, portanto, não-branco), nos EUA<sup>54</sup>. De todo modo, ser branco em uma sociedade racista como o Brasil significa possuir certos privilégios, poder e prestígio. Conscientemente ou não, temos vantagens que o são em relação ao “outro” e que participam ativamente da manutenção de um *status quo* discriminatório. O que precisa ser dito, em suma, é que “o fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos” (SCHUCMAN, 2012, p.14). Acreditamos que, de posse dessa constatação, seja mais fácil se propor práticas antirracistas que gerem maior impacto na sociedade.

Cardoso (2008) sugere que se diferencie a “branquitude crítica” da “branquitude acrítica”. O ponto em comum, como já assinalamos, seria a obtenção de vantagens pela identidade racial branca. Portanto, é importante diferenciar os que não exercem conscientemente o racismo, não concordam com ele, mas são privilegiados pela estrutura racista da sociedade (branquitude crítica), enquanto os outros propagam direta ou indiretamente a superioridade racial branca<sup>55</sup>. Obviamente este é apenas mais um caminho de compreensão para

<sup>54</sup> NOGUEIRA (1979) considera, em análise comparativa, que o preconceito racial nos EUA se define como “de origem”, enquanto o fenômeno brasileiro, exercido essencialmente sobre a aparência seria um preconceito “de marca”.

<sup>55</sup> A ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, publicou um dossiê com vários artigos que revisitam, aprofundam e fazem estudos de caso com o tema da branquitude. O dossiê está disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/issue/view/16/showToc>

começar a pensar o lugar do branco nas relações raciais. Não se pode considerar essa identidade como única e imutável, assim como qualquer pertença racial. Mesmo operando politicamente com o conceito de raça em seu sentido social, podemos ultrapassar a oposição binária diferença/igualdade e pensar as diferenças dentro da diferença. Ou seja, mesmo procurando entender os pontos comuns da experiência racial branca (ou negra) é possível perceber as inúmeras especificidades dentro desses grupos (SCOTT, 1988).

Outra discussão recorrente é o lugar da mestiçagem no Brasil. Concebido como país da mistura e, portanto, onde o racismo não imperava, prevalecendo as relações cordiais e trocas, esvaziou-se a percepção das relações desiguais de poder estabelecidas, de maneira complexa, no Brasil. Essa pretensa convivência harmoniosa foi defendida e nomeada como “democracia racial”, principalmente a partir dos anos de 1930. Sublinhe-se que a construção dessa ideia se deu em oposição às teorias racistas vigentes que pregavam o branqueamento da população (GUIMARÃES, 2002). A partir de 1960 essa perspectiva foi reavaliada, entendida como um mito e configura hoje um dos eixos centrais que o movimento negro articula, inclusive dentro da Lei 10.639 (ABREU, 2008). Para alguns autores, no entanto, a denúncia do fato de o Brasil não ser uma democracia racial, não necessariamente quer dizer que esse precisa ser um ideal a ser abolido, especialmente quando se pensa no vácuo da mestiçagem dentro de um discurso racial que tende à bipolaridade.

Se resignificada, desvestida de seu componente hierarquizante, a democracia racial é menos uma ideia a ser desmascarada e mais uma possibilidade de realização social. Também por isso é importante entender o papel que pode ocupar a ideia de mestiçagem, compreendida como forma identitária legítima na contemporaneidade, da mesma maneira desvestida de seu viés histórico desmobilizatório, mas, antes, plena de alteridade. Como diz Hermano Viana: ‘Aquela coisa do bebê e da água do banho: para se livrar do mito da democracia racial joga-se fora a valorização da mestiçagem’ (PEREIRA, 2008, p.41).

O problema atual continua sendo as marcas dos ideais e políticas raciais que, desde o século XIX, viam na mestiçagem um caminho para o embranquecimento da população brasileira, com prognósticos inclusive de desaparecimento dos negros. É importante notar, inclusive, que os conceitos de mestiçagem e de democracia racial não têm capacidade de superar o discurso racial, já que ambos pressupõe a existência de raças que se misturam e/ou convivem entre si (GUIMARÃES *apud* SCHUCMAN, 2010).

Retomando a discussão sobre branquitude, entendemos que o reconhecimento dos privilégios que a identificação racial branca confere pode ser um ponto de partida importante para o combate ao racismo. Esse é, por exemplo, o primeiro passo de um conjunto de práticas de “desaprendizado”, desenvolvido pela antropóloga France Winddance Twine (2006),



intitulado “letramento racial”<sup>56</sup>. O segundo passo é o entendimento de que o racismo é um problema atual e não apenas um legado histórico. Esse também é um ponto que Hasenbalg (1979) já destacava, alertando para o problema de se estabelecer uma relação causal direta entre o passado escravista e problemas como a pobreza do pós-abolição. O racismo não é, nesse sentido, apenas uma “herança”, mas uma estrutura vigente, que se transformou e continua sendo legitimado.

Um terceiro ponto do letramento racial é a compreensão de que as identidades raciais são aprendidas, são resultados de práticas sociais e, por isso mesmo, podemos interferir positivamente para um aprendizado diferente. O quarto item seria adquirir um vocabulário racial, falar e abordar raça abertamente. Por último, é preciso adquirir a capacidade de interpretar códigos e práticas “racializadas”, ou seja, “perceber quando algo é uma expressão de racismo e não tentar camuflar, dizendo que foi um mal-entendido” (SCHUCMAN, 2010). Discriminar o colega porque sua pele é mais escura não é “bullying”, é racismo.

### 3.4 DOS LIMITES E DA NECESSIDADE DE SUPERAR A RAÇA

Na construção deste trabalho – nas leituras, debates e reflexões - fui rememorando momentos que pudessem ajudar a entender melhor meu lugar na sociedade, pensando na clivagem racial. Lembrei como minhas duas matrizes familiares se associaram a práticas racistas, descobri um tio negro, tracei uma grosseira genealogia que me alertou que nem sempre combati as piadas racistas, começando por rir e ajudar a disseminá-las ainda criança, passando a rir “com sorriso amarelo”, a contemporizar, depois silenciar e, finalmente, refletir e combater. Isso impediu meu convívio com pessoas negras? Não. Isso fez com que me identificasse como racista? Não. Essa é uma faceta do racismo brasileiro. No entanto, não quero sugerir com isso que bastaria procurar em cada um seu quinhão nesse emaranhado complexo. Pensar o poder das identidades raciais dessa maneira – neste caso, a branca – também “tem o intuito de retirar o olhar que aponta o racismo para cada sujeito em particular e recolocá-lo para o entendimento de estruturas de poder sociais com particularidades de cada sociedade em questão” (SCHUCMAN, 2012, p.23).

Afirmar que sou branco é me colocar, explicitar melhor meu lugar de fala, especialmente nesse momento que estou propondo uma discussão em torno de relações raciais. Essa é uma estratégia, um uso de parte de minha identidade/identificação com intencionalidade, com fins

---

<sup>56</sup> Tradução de “Racial Literacy”, sugerida por Lia Vainer Schucman (2010) que também divulgou e comentou esse conjunto de práticas.

mais definidos, enfim, politicamente. Isso não deve querer dizer que não sou muitas coisas mais, que não há contradição nem complexidade, que não há limites. Só quer dizer que estou tentando fazê-lo de modo mais consciente para não contribuir, por exemplo, na manutenção do racismo. Essa “consciência”, a meu ver, não pode prescindir de explorar, além das possibilidades, os problemas da utilização dessa(s) identidade(s).

Guimarães (2002) levanta uma questão fundamental que não intentamos responder, nem tampouco deixar de lado: quando os antirracistas negros – e, acrescento, não-negros – podem prescindir da ideia de “raça” que os unifica? Stuart Hall, discutindo sobre a cultura popular negra no final dos anos 1990, também se pergunta sobre o que chama de “momento essencializante”:

Onde estaríamos, conforme bell hooks comentou certa vez, sem um toque de essencialismo ou sem o que Gayatri Spivak chama de essencialismo estratégico, um momento necessário? A questão é se ainda estamos nesse momento, se esse constitui ainda uma base suficiente para as estratégias das novas intervenções (HALL, 2003, p.344).

Interessante notar que a publicação do livro que contém esse artigo<sup>57</sup> no Brasil, se dá justamente no ano da promulgação da Lei 10.639, da criação da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República) e no momento imediatamente anterior ao início da implementação das cotas raciais em universidades brasileiras. Naquele contexto nacional, poderíamos responder então que, se o “momento essencializante” não era base suficiente, pelo menos se tratava de uma das mais importantes e potentes para se estabelecerem aquelas intervenções. O “essencialismo estratégico” brasileiro tem um caminho importante e seu uso com interferências de peso no equilíbrio das relações de poder tem episódios muito recentes por aqui. São avanços inclusive ameaçados pela ruptura democrática atual. Como o próprio Hall (2003) nos alerta, os momentos em que se pauta a “cultura popular” – negra, da marginalidade – sempre são conjunturais, têm suas especificidades históricas e, apesar de guardarem semelhanças, nunca são os mesmos. Apesar de inseridos em um contexto que nunca foi tão produtivo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas, pelas demandas das diferenças - como nos movimentos feministas, raciais, LGBT – essa “abertura ambígua”, além de limitada, gera reações<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> O artigo é intitulado “Que negro é esse na cultura negra?”. O Livro, publicado pela editora da UFMG, contém outros textos importantes do autor, das décadas de 1980 e 1990.

<sup>58</sup> As reações arroladas por Stuart Hall no referido artigo, seriam contrapontos a um provável descentramento da narrativa ocidental. Isso geraria, dentre outras coisas, uma “resistência agressiva à diferença; a tentativa de restaurar o cânone da civilização ocidental; o ataque direto e indireto ao multiculturalismo; o retorno as grandes narrativas da história, da língua e da literatura (os três grandes pilares de sustentação da identidade e da cultura

Mas continuemos pelos limites, nosso interesse nessa altura. Ainda nesse aspecto – da cultura negra essencializada – o autor afirma que, como a cultura popular, ela está enraizada na experiência do povo e ao mesmo tempo “disponível para expropriar”, ou seja, o inevitável e contraditório seria que essa visibilidade e valorização atuais passam pela mercantilização, e daí a mais estereótipos e homogeneização. Outro ponto fundamental é perceber a fraqueza da essencialização quando se destaca a oposição pura e simples entre diferentes concepções de mundo, nas palavras de Hall, “as tradições deles versus as nossas”. Esse entendimento é incapaz de perceber, por exemplo, as estratégias de diálogo e as formas híbridas, fundamentais para se entender a estética das diásporas. No entanto, compreender os diferentes contextos de mobilização de determinadas identidades pode substituir as oposições binárias simples, de forma a utilizá-las com mais potencial. O autor exemplifica:

Você pode ser negro e britânico, negra e britânica não somente porque esta é uma posição necessária nos anos 90, mas porque mesmo esses dois termos, unidos agora pela conjunção “e”, contrariamente a oposição de um ao outro, não esgotam todas as nossas identidades. Somente algumas delas estão, às vezes, envolvidas nessa luta específica (HALL, 2003, p.345).

Assim, é possível entender as identidades como algo plural nos sujeitos, destacando seu uso contingencial e político. Mas não é só isso. Não se trata de um guarda-roupas de identidades fixas que se escolhe usar. Essas construções são sociais e, nesse sentido, sempre relacionais, complexas. Não estão fora da história, não devem servir para confundir o que é histórico e cultural com concepções biológicas, genéticas, ou seja, naturalizar a diferença. Esta é outro ponto fraco do “momento essencializante”. A aproximação forçada de raça, identidade e cultura acaba implicando na tentação de “purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo, e policiar as fronteiras — que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais — como se elas fossem genéticas (HALL, 2003, p. 345)”. Não é papel da educação escolar enquadrar identidades, muito menos tentar traduzir natureza em política. Na disciplina de história temos ferramentas suficientes para buscar compreender e problematizar as lutas legítimas travadas com essas balizas, sem que isso signifique propor desmobilização para os mobilizados ou ingenuidade quanto aos seus limites.

Nesse sentido, é importante perceber e problematizar os usos de três dimensões que se articulam para pensar as diferenças humanas: raça, cultura e identidade. A essencialização das diferenças nas lutas por positivação, por exemplo, no caso do Movimento Negro Unificado, consiste muitas vezes em tentar restaurar a sintonia entre esses três polos, ou seja, o harmonizar

---

nacionais); a defesa do absolutismo étnico, de um racismo cultural (...) e as novas xenofobias que estão prestes a subjugar a Europa” (HALL, 2003, p. 340).

existencialmente o “ser negro” (de raça negra, cultura negra e identidade negra) a partir da compreensão de que a violência e a discriminação geraram distorções profundas em suas experiências (HOFBAUER, 2006). Essa concepção pode ser historicizada sem que se lancem sobre ela juízos de valor prévios. Assim, sem esvaziar seu potencial político, contribuimos para não naturalizar e idealizar os grupos humanos e seus critérios de separação, também históricos e contingenciais. No entanto, como educadores, também devemos lançar mão de estratégias que vão mais além. Algumas das análises críticas sobre as propostas da Lei 10.639 e as diretrizes correlatas já apontaram caminhos interessantes nesse sentido.

Em uma certa leitura dos documentos, parte-se do princípio de que a uma cultura corresponde sempre uma identidade. Nesse caso, o leitor é levado a trabalhar com dois modelos opostos para a relação cultura-identidade: o velho modelo cultura brasileira mestiça = identidade brasileira mestiça *versus* um novo modelo, multicultural, formado a partir do somatório das diversas subculturas = identidades formadoras da nacionalidade brasileira (afro-brasileira, ítalo-brasileira, polonesa-brasileira, alemã-brasileira, etc.). Pode-se, porém, formular o problema de outra forma. Podemos pensar a cultura como processo, e as identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. Nesse modelo, as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico. Não existem antes ou além dele (...). Nesse sentido, as pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar. Podem ajudar a investigação, na sala de aula, na escola e no bairro, sobre as identidades construídas pelos alunos ou a eles atribuídas. Todos os alunos se atribuem as mesmas categorias de cor, religião ou ascendência? Estamos num ambiente multiétnico e plural do ponto de vista cultural, religioso ou musical? Como isso se produziu historicamente? (ABREU, 2008, p.7)

Se é indiscutível que devemos procurar desfazer as hierarquizações e a invisibilidade dos diversos capitais culturais que se relacionaram no país, reestabelecendo inclusive a complexidade do olhar, não podemos esperar que determinadas manifestações culturais correspondam a uma identidade. A valorização da pluralidade, da diversidade ganha potência quando situada historicamente, quando suas dimensões são entendidas como processo. E aí não se pode excluir também as relações de poder estabelecidas, as hierarquizações que persistem. Esses são passos muito importantes, de alcance poderoso. Mas vamos adiante.

Na ânsia de delimitar os grupos, mesmo com as ferramentas que temos assinalado, é inevitável que se busquem permanências e fronteiras, características que agreguem conjuntos por similaridades entre si e diferenças para com os “outros”. O caso das diásporas africanas é um exemplo interessante. A própria experiência diaspórica é um primeiro elemento a considerar. Nela, alguns elementos podem ser destacados como partes de um “repertório negro”, mobilizado criativamente nessa condição de deslocamento. O *estilo*, não apenas como elemento secundário, mas em si mesmo como matéria do acontecimento; a estrutura profunda da vida cultural fundada na *música*, também como experiência em um mundo onde o domínio

das modalidades culturais significou o domínio da escrita<sup>59</sup>; e o uso do corpo como capital cultural (HALL, 2003). Esses repertórios teriam sido construídos na confluência das heranças e das condições diaspóricas em que foram forjadas. Isso significa destacar que, mesmo que sejam possíveis identificações e usos políticos, não existem formas puras quando se fala em “cultura popular negra”. Suas manifestações são

sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. Assim, elas devem ser sempre ouvidas não simplesmente como recuperação de um diálogo perdido (...), mas como o que elas são — adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular. Elas não são a recuperação de algo puro pelo qual, finalmente, podemos nos orientar. Somos obrigados a reconhecer que elas são o que o moderno é (HALL, 2003, p. 343).

O alerta que o autor nos traz aqui é central para pensarmos a valorização de expressões que foram historicamente subalternizadas, inclusive pela sua referência racial. Se é tentador e mesmo legítimo analisar e destacar o que os sujeitos abordam com uma retórica de perda, muitas vezes acompanhada da nostalgia do que não se faz mais, do que não se recupera, do que se desviou, há outros caminhos que devemos trilhar. Uma boa possibilidade é justamente dirigir nossa atenção para a criatividade e a diversidade da experiência negra, inseridas naquela complexidade “impura”, mesmo quando se busca identificar um conjunto de manifestações delimitadas que foram, historicamente, condicionadas (mas não necessariamente determinadas) nessa experiência<sup>60</sup>. O papel da história, então, não precisa estar ligado à validação de expressões que teriam se mantido cristalizadas, à determinação de uma suposta autenticidade. Nos interessam as mudanças e rupturas, o papel ativo de resistência, adaptação, as reelaborações criativas, as hibridizações, os intercâmbios, as trocas culturais, os usos políticos. E isso inclui continuar a perceber as assimetrias nas relações de poder.

<sup>59</sup> A relação entre identidades políticas negras e a música como afirmação cultural, no caso das diásporas do atlântico, foi explorada por Paul Gilroy (2001), que explicou como ela foi um elemento fundamental desde o período escravista face aos impedimentos do acesso à alfabetização, por exemplo. Talvez por esse motivo a “música negra” foi alçada a qualidade de símbolo maior de uma imaginada autenticidade cultural (no caso das lideranças negras norte-americanas e caribenhas, já no início do século XX).

<sup>60</sup> Pensando o Brasil e as críticas à lei 10.639, MATTOS (2008, p.17) adverte: não podemos criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações. A diversidade cultural brasileira, e sua tão propalada pluriculturalidade, deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país. Persistentes são as ações e políticas que mantêm e renovam as desigualdades e hierarquias raciais em nosso país.

Mas aqui estamos apenas a indicar alguns caminhos de uma discussão grande e delicada que, todavia, deve ser posta em cena. Em nosso curto trajeto, muitas portas se abriram e por certo fizemos escolhas, deixando de lado uma miríade de possibilidades. No entanto, nos esforçamos não por avançar e aprofundar cada aspecto, mas tentar abrir as portas certas para, em seguida, abrir outras, sem decidir por onde ir. Faremos isso em sala de aula, nas salas informatizadas ou no pé de alguma árvore, quem sabe, com aqueles que são a razão de nossa profissão. As portas continuarão abertas aos que quiserem experimentar esses rumos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de pensar historicamente o que nos envolve é uma constante que mobiliza professores de história e que caracteriza muitos dos nossos objetivos em sala de aula. Esta dissertação é apenas mais um esforço de contribuir nessa tarefa, em um momento de notável inflexão de elementos que, se não são novos, requerem novos lugares que abalam nossa matriz eurocentrada. Além disso, as novas gerações participam de mais uma revolução da informação, na velocidade estonteante do *loop* de uma montanha russa, para lembrar uma metáfora conhecida de Nicolau Sevcenko. Velhas e novas problemáticas reclamam atenção e os ventos sugerem que já não há mais conforto em recorrer apenas a fórmulas estabelecidas. O que tentamos propor foi, então, a experimentação de algumas possibilidades dessas novas linguagens, direcionadas para pensar, historicamente, o que tem se configurado como história e escola.

Não orientamos a elaboração deste trabalho, fruto de reflexões alavancadas no mestrado profissional, como uma “receita pronta” para facilitar a rotina escolar. Nosso intuito foi sugerir, contribuir, impulsionar trabalhos em andamento e, por que não, provocar estudantes e nossos colegas docentes para questionar currículos estabelecidos, repensando os próprios estatutos desse saber colonizado, propondo algumas saídas e vislumbres. Pequenos passos de um longo (e largo) caminho que acreditamos poder ser trilhado de diversas maneiras, em todos os níveis da educação. Caminho que singelamente assumimos como nosso, a partir de agora.

Vivemos um momento com perspectivas de cerceamento, de recrudescimento de posturas castradoras da autonomia escolar – o que é visível, por exemplo, em projetos como “escola sem partido” e na recusa de alguns setores em permitir o debate sobre diversidade e gênero na escola. Por outro lado, isso também pode ser lido como reação a uma maior politização e a entrada de atores e pautas importantes na comunidade escolar e na sociedade como um todo. Como tentamos demonstrar, o currículo e a escola são construções e escolhas permeadas de relações de poder. Lutar por uma sociedade menos desigual e injusta de dentro da educação – ou de qualquer outra área – requer participar ativamente desse tensionamento.

Nunca havia produzido nenhum material acadêmico sobre os temas que desenvolvi nesta dissertação<sup>61</sup>. Talvez por isso não consegui avançar em outros caminhos que gostaria e, dada minha modesta entrada nas discussões étnico-raciais, tive que investir um bom tempo não

---

<sup>61</sup> Meu Trabalho de Conclusão de Curso em História, por exemplo, foi sobre relações de trabalho em serrarias de Lages/SC, na segunda metade do século XX.

só em pesquisar e efetuar leituras, mas em refazer meu próprio percurso, rever minha construção pessoal diante das relações sociais que fui estabelecendo até aqui. Do que aprendi, posso considerar que não basta encarar tais discussões como temas ou conteúdos escolares ou acadêmicos. São questões profundas que requerem maior coragem e sensibilidade e que extrapolam largamente o dia a dia docente, ainda mais em uma sociedade com profundas marcas do racismo e da colonialidade. Mesmo sendo a academia um espaço de reprodução desses mecanismos, agradeço a oportunidade que tive e os aprendizados com os colegas do mestrado, especialmente o convívio com colegas negros e a possibilidade de ouvi-los num momento que a universidade começa, lentamente, a abrir as portas para suas presenças e demandas. Foi também a partir dali que tive a oportunidade de estabelecer alguns contatos e conviver por rápidos e valiosos dois dias com os *M'bya* Guarani do norte de Santa Catarina.

Inicialmente havíamos programado uma testagem do site para coletar opiniões de estudantes e poder agregá-las ao resultado final, mas isso não foi possível por uma questão de prazo. Assim, não é possível afirmar como será a recepção, as dificuldades e as formas de utilização do material (confesso que já coloquei algumas das fontes em minhas aulas, com resultados interessantes). O que é válido considerar, então, são alguns dos limites até agora percebidos e as possibilidades que vislumbramos, além de registrar outros caminhos que, embora de grande valor, não conseguimos trilhar nesse momento.

Nosso trabalho foi contruído com avidez para tentar aproveitar o máximo desse período de pós-graduação, no sentido de deixar aberturas para explorar na escola. Talvez a diferença de ritmos e, muitas vezes, de objetivos das produções da universidade e da escola, demoraram a ser resolvidos para nossa concepção de material. No entanto, nossa experiência foi incentivada pela compreensão de que um mestrado profissional tem a capacidade de equalizar melhor essas distâncias. Outras turmas virão e acreditamos que isso deva ser uma preocupação constante.

No caso da mecânica do site que desenvolvemos, uma vez aprovada, será divulgada e experimentada. Caso seu uso se mostre positivo, temos previsto com os desenvolvedores uma manutenção que poderá incluir outras ferramentas interessantes. Algumas delas seriam proporcionar a interação com a criação de um espaço de comentários sobre as crônicas e fontes e, também, com a possibilidade de agregar novos materiais, sugeridos pelos usuários; criar uma plataforma onde estudantes e professores possam escrever seus próprios textos, definir links e fontes a partir deles; desenvolver um ambiente para hospedar a apresentação dos resultados de trabalhos construídos a partir do site.



Quanto aos limites em relação a esta pesquisa como um todo, vale dizer que são muitos. Todavia, das inúmeras reformulações e escolhas, uma tentativa que ficou para trás nesse momento, principalmente por não haver mais fôlego e tempo, foi estudar e fazer provocações com a relação entre *decolonialidade* e escola. Objetivamente, nos faltaria mais um capítulo e pelo menos mais um bloco de crônicas e materiais para, quem sabe, alcançar essa meta. Além disso, talvez precisássemos de outros parâmetros para poder avançar em tal terreno. Para os professores que se interessarem, incluiremos aqui, quase a título de epílogo e para finalizar no mesmo bordão, algumas *provações* nesse sentido.

### **Decolonialidade e educação**

*Mas allá* da crítica ao poder colonial e aos seus mecanismos – a descolonização, o pós-colonialismo – há que se pensar que, se considerarmos a colonialidade do poder, do ser e do saber, é forçoso reconhecer como nossas referências estão ancoradas no eurocentrismo, mesmo na crítica a ele. Afinal é da academia, como uma dissertação, que rediji essa reflexão. No entanto, mesmo negados, deslegitimados e proscritos, conhecimentos outros continuam presentes, ainda que encarados como inferiores sob o prisma da ciência. Seria possível propor que pudéssemos ampliar o reconhecimento da produção de saberes, de histórias, de visões de mundo outras, em relações de tensão e crítica que reconhecem a episteme ocidental, sua influência e poder, mas não sua universalidade? Dentre outros postulados, é disso que trata o conceito de decolonialidade.

A decolonialidade difere da perspectiva pós-colonial ou da descolonização, apesar de manter intenso diálogo com esta. Para além do questionamento do mundo colonial, das relações de poder que se estabeleceram no colonialismo – e o comprometimento com sua desconstrução – reflete uma mudança radical, propositiva, de criação e transgressão, a partir de saberes outros, provenientes do lado subalterno da colonialidade.

Não se trata de desconstrução, negação pura e simples do cânone ocidental ou a troca deste por algum fundamentalismo de terceiro mundo. Aliás, como adverte Grosfoguel (2008, p.385), o que “todos os fundamentalismos têm em comum (incluindo o eurocêntrico) é a premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade”. Assim, parece difícil supor que tal estrutura viciada possa alavancar uma prática decolonial de relação com o conhecimento. Sublinhando mais uma vez que não se trata de propor um rompimento com a perspectiva ocidental e sim de sua universalidade, talvez alguns vislumbres sejam possíveis. Wash (2007) afirma que essa

perspectiva está em construção, tanto teórica como de aplicação nos diversos âmbitos educativos. Parece-me que, em sua tensa radicalidade, estará sempre em construção. Do meu lugar de fala, como mestrando e professor de ensino básico, visualizo alguns flancos que podem ser pensados tanto para a escola como a universidade. No caso desta pesquisa, consideramos ter explorado o primeiro deles.

a - Provocar. Gerar inquietação, evidenciar a colonialidade – e aqui ainda não estamos falando em pedagogia decolonial, mas criando condições para pensá-la;

b - Agregar outros lugares de fala. Trazer para dentro de seu espaço atores com saberes outros, respeitando-os como produtores de conhecimento – e não objetos de estudo. Reconhecer, legitimar, aprender e viver em convívio com saberes outros (como no lema zapatista citado por Grosfoguel (2008): um mundo onde outros mundos sejam possíveis);

c – Aprender fora dos muros. Ao invés de saídas de campo para coleta de materiais de pesquisa, para análise crua, ou apenas consultorias e oferta de conhecimentos científicos para auxílio de determinado coletivo, explorar o aprendizado *com* esse coletivo. Ou seja, não se trata de oferecer ajuda ou analisar, mas aprender saberes outros para aplicá-los em outros contextos.

Ademais, o convívio na escola ou na universidade é apenas uma parte da vida dos que passam por ela. Cabe reiterar que a valorização de outros saberes passa pela experiência de cada um – ou dos grupos – fundamentalmente fora desse espaço. Nada mais valioso, nesse sentido, que treinar o olhar para a valorização do que já está aí e que não nos damos conta, ou não entendemos como conhecimento. Isso é ainda mais crucial se são professores os envolvidos.

Sublinho aqui que estas são minhas percepções de possibilidades, geradas a partir das leituras indicadas e da experiência acumulada, ainda que pequena. No âmbito da principal referência em matéria de legislação educacional para nosso trabalho, a Lei 10.639/2003, também existem aproximações com essa perspectiva, apesar dos limites já comentados. Assim, alguns autores consideram que a legislação também possibilita a abertura de uma crítica decolonial, já que ela expõe a colonialidade do ser e do saber, além de

pôr em discussão, nos sistemas de ensino e no espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade (OLIVEIRA, 2010, p.37).

Outro aspecto importante a considerar é que a legislação só foi possível a partir do protagonismo dos movimentos negros brasileiros e dos movimentos indígenas (e indigenistas). Nesse sentido, são construções que em grande medida partem do *lado subalterno*, referendando uma produção de autores que também se ancora ali.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. **Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.

ABUD, Kátia Maria. **Conhecimento histórico e ensino de História**: a produção de conhecimento histórico escolar. Encontros com a História. XIV Encontro Regional de História, Sujeitos na História: práticas e representações, 8 a 11 de setembro de 1998. ANPUH-SP/PUC-SP. Bauru: EDUSC, 2001.

ABUD, Katia. **Currículos de história e políticas públicas**: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 28-41.

ABUD, Katia Maria. **Currículos de História**: a criação da tradição e o código disciplinar, FONSECA, S. Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: UFU, p. 67-74, 2011.

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**: ensaios. Editora Companhia das Letras, 2012.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **Fazer defeitos nas memórias**: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39

ALVES, Gilberto Luiz. **Origens da escola moderna no Brasil**: a contribuição jesuítica. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 617-635, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. **A produção de manuais didáticos de história do Brasil**: remontando ao século XIX e início do século XX. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, p. 469, 2009.

ANTONACCI, Antonieta. **Decolonialidade de corpos e saberes**: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: Memórias ancoradas em corpos negros. São Paulo: EDUC, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Elizangela Gonçalves. **Etnomatemática com geometria sona**: despertando o pensamento matemático dos estudantes em sala de aula. Trabalho de conclusão do curso de Matemática. UFSC, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma.** A perspectiva africana na História Geral da África. 2012.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira**-Depoimentos. mbantu, 1998.

BARROS, José D'Assunção. **A expansão da história.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe. **Os confrontos de uma disciplina escolar:** da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ago. 93, p. 193-221.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; NÖTZOLD, Ana Lucia Vulfe. **Educação Guarani e educação escolar:** desafios da experiência M'bya e Nhadeva. Cadernos do LEME, v. 2, n. 2, p.22 – 40 jul./dez. 2010.

BRITO, Mario Eugenio Evangelista Silva. **Por uma descolonização da história:** a historiografia africana da década de 1950, Kenneth Onwuka Dike e Cheikh Anta Diop. 2015.

BRANDÃO, Ana Paula (org.) **Modos de fazer:** caderno de atividades, saberes e fazeres. A cor da cultura vol.4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, 2007.

CALEFFI, Paula. **Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão.** História e memórias da educação no Brasil. v. 1, 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARDOSO, Lourenço. **O branco-objeto:** O movimento negro situando a branquitude. Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 13, n. 1, 2011.

CARDOSO, Lourenço. **A branquitude acrítica revisitada e a branquitude.** Revista da ABPN, v. 6, n. 13, p. 88-106, 2014.

CASTIANO, José. **Sabedoria Tradicional e Educação Actual.** in: HOUNTONDJI, Paulin J. O antigo e o moderno: a produção do saber na África contemporânea. Edições Pedagogo 2012

CESAIRE, Aimé, (1978). **Discurso sobre o colonialismo**, 1ª Ed. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** - Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro, 1983.

COELHO, Mauro César. **Historiografia e Nação no Brasil**: um clássico e suas possibilidades, da gênese da historiografia ao lugar da História Ensinada nos dias de hoje. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 329-333, 2012.

COELHO, Mauro Cezar. **“Jogando verde e colhendo maduro”**: Historiografia e saber Histórico Escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez, 2013.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A escola contra a família**. TEIXEIRA LOPES, Eliane et al (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 5ª Ed, Belo Horizonte: autêntica, 2011.

CUTI, Luís. **E disse o velho militante José Correia Leite**. Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992.

DALLABRIDA, Norberto. **Colméia de virtudes**: o grupo escolar arquidiocesano São José e a (re) produção das classes populares. *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. **Questões sobre a educação na África e a educação anti-racista brasileira**: reflexões. *Revista Espaço Acadêmico*, n.60, maio 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/060/60dias.htm>. Acesso em 16 out de 2015.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac, 2004.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento da negritude**: uma breve reconstrução histórica. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2005.

ESCOLANO, Agustín. **La invencion del tiempo escolar**. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Christina Venâncio. *O Tempo na Escola*. Porto: Profedições, s/d. pp. 33-53. \_\_\_\_\_. *Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo*. In: VINÃO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 19-57.

ESTERMANN, Carlos. **Etnografia de Angola**: Coletânea de Artigos Dispersos, Lisboa, 1983

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. **Contribuições de E.P. Thompson para uma história social da escolarização**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 10-24, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural**: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. 2ª. 1ª. Reimpressão.–Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRY, Peter. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Aventura e rotina**: sugestões de uma viagem à procura das constantes portuguesas de caráter e ação. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1953.

FURET, François. **O nascimento da história**. In: A oficina da história. Lisboa: Gradiva. p. 107-135, 1980.

FURLAN, Sueli A. **A Geografia na sala de aula**: a importância dos materiais didáticos. Brasília: MEC/Seed, 2002.

GERDES, Paulo. **Viver a matemática**: Desenhos de Angola. V.N. Famalicão: Edições Húmus, LDA, 2013

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**: indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONDRA, José Gonçalves. **Cronologia de vida e formas da escola**. In: Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários Históricos. Organizado por Marcus Levy Bencostta. São Paulo: Cortez Editores, 2007. p.212-236

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. Revista de Antropologia, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Editora UFMG, 2006.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, I, v. 2, p. 23-36, 1982.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. SANTOS, Adriano Rodrigues. **Percursos discursivos da conquista da liberdade**. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Anais eletrônicos. UNICAMP/IEL, 2012.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na Sala de aula**: visita à História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.



HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. Unesp, 2006.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Editora Nova Fronteira, 2006.

KI-ZERBO, Joseph (org) **História geral da África**, volume 1- metodologia e pré-história na África. São Paulo: Ática; [Paris]: Unesco, 1982

Kuhn, Thomas S., **A Estrutura das Revoluções Científicas**, Lisboa: Editora Guerra & Paz, 2009.

LOPES, Carlos. **A pirâmide invertida**. Historiografia africana feita por africanos. Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África, p. 21-29, 1995.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África**: uma história de suas transformações. Editora Record, 2002.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MAGGIE, Yvonne. **Cotas raciais-construindo um país dividido?**. Revista Econômica, v. 6, n. 1, 2004.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça como questão**: história, ciência e identidades no Brasil. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2010.

MACEDO, José Rivair. **Os filhos de Cam**: a África e o saber enciclopédico medieval. Signum: Revista da ABREM, v. 3, p. 101-132, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MATOS, Patrícia Ferraz. **Projectos coloniais e seus efeitos**: o caso do trabalho de José Redinha desenvolvido no Museu do Dundo. Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 2, n. 4, p. 42-61, 2009.

MATTOS, Ilmar H. **Tempos de Saquarema**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Acces, 1994.

MBEMBE, Achille. **As formas africanas de auto-inscrição**. Estudos afro-asiáticos, v. 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra**. História e civilizações, v. 1. COLIBRI, 2009.

MEILLASSOUX, Claude; DE ALENCASTRO, Luiz Felipe. **Antropologia da escravidão**: o ventre de ferro e dinheiro. J. Zahar, 1995.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais, Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2005.

MKAPA, Benjamin. **Indigenous Knowledge**: A local pathway to global development. Africa Regional Office, World Bank, 2004. Disponível em <<http://www.worldbank.org/afr/ik/ikcomplete.pdf>> Acesso: 14 ago. 2016

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORTARI, Cláudia (org). **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis. DIOESC: UDESC, 2015, p.48

MUDIMBE, Valentin Yves. **A Invenção de África**. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Manguale, Luanda: Edições Pedagogo, 2013.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992

N'DONGO, Donato. **Estereótipos ocidentais sobre África**. Valladolid, 2013. Palestra realizada na Facultad de Derecho universidad de Valladolid, em 21 de fev. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sypBBb7lXrU> Acesso 14 ago.2016

NÓBREGA, Paulo de. **Grupos escolares**: modernização do ensino e poder oligárquico. DALLABRIDA, Norberto. Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, p. 253-280, 2003.

NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini e BRINGMANN, Sandor Fernando, orgs. **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições para o debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras**: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Da Aethiopia à África**: as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna. 2008.

OLIVA, Anderson. **Os africanos entre representações**: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. Em tempo de histórias, n. 09, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

OPOKU, Kofi Asare. **História Geral da África**. São Paulo, Ática – Unesco, 1991.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Movimento negro brasileiro**: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História–ANPUH, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Junia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?** Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-Lei n.10.639. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43

Popper, Karl. **Busca Inacabada**. Lisboa: Esfera do Caos, 2008

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista Novos Rumos, n. 37, 2012.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder e classificação social**. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p. 73-117, 2009.

REDINHA, José. **Etnias e culturas de Angola**: com 250 fuguras e dois mapas. Instituto de Investigação Científica de Angola, 1975.

ROMÃO, Jeruse; CARVALHO, Andrea. **Negros e educação em Santa Catarina**. IN: DALLABRIDA, Norberto (org.). Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

ROSSATO, Luciana. **Currículo e saber histórico escolar**: o ensino da história pátria nos programas do estado de Santa Catarina no início do século XX. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 273-286, dez 2012.

SANTOS, Lucíola de C. P. Santos. **História das disciplinas escolares**: perspectivas de análise. Revista Teoria e Educação, n. 2.1990.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Selvagens, exóticos, demoníacos**: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. Estudos afro-asiáticos, v. 24, n. 2, p. 23-34, 2002.

SAVIANI, Dermeval et al. **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007.

Scott, J. (1988.). **Deconstructing Equality-versus-Difference**: or the uses of Poststructuralist Theory for Feminism. Feminist Studies, 14 (1), 33-50.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África**: a temática africana em sala de aula. Cortez, 2007.

SILVA, Alberto da Costa. **A manilha e o libambo**: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 152-160, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Eugénio Alves da. **Educação oficial e educação tradicional em Angola**: diálogo possível ou contradição irresolúvel. In: XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. 2011. p. 2545-2556.

SILVA NETO, Teresa Jose Adelina da. **Contribuição à história da educação e cultura de Angola**: grupos nativos, colonização e a independência. Campinas: UNICAMP, 2004. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOVIK, Liv Rebecca. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009

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

SOUSA, Elizabeth Muhongo Sebastião de. **Organização da educação em Angola**. Curitiba: UTP, 2015. (Dissertação em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

TEMPLE, Robert. **O mistério de Sirius**. Madras, 2005

VALENTIM, Cristina Sá. **Um som que silencia**. Ciência e colonialidade nos estudos musicológicos da música cokwe da Lunda, 1961 e 1967. Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais, v. 2, n. 2, p. 131-150, 2013.

VALENTIM, Cristina Sá & Costa, Luís. 2014. **Cinema, Propaganda e Império**. O Romance do Luachimo – Lunda, Terra de Diamantes. In Atas do III Encontro Anual da AIM, editado por Paulo Cunha e Sérgio Dias Branco, 325-335. Coimbra: AIM. ISBN 978-989-98215-1-4.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-42, 2009.

## APÊNDICES

### Crônica 1 - Pra ser alguém na vida

*Parece que tá amanhecendo. Tem passarinho cantando, o vizinho saindo de carro... Mas vou ficar de olho fechado. O que eu tava sonhando mesmo? Era uma coisa boa, um dia bonito... Pelo jeito, acho que hoje vai ser um dia bonito. Dá pra fazer um monte de coisas legais lá fora, como...*

*Opa. Barulho. Minha mãe tá de pé. Na verdade ela é minha vó, mas já acostumei a chamar de mãe. Ela acorda cedinho porque nossa família somos só nós duas. Mas... será que já tá na...*

- TÁ NA HORA DA ESCOLA! VAMOS LÁ!

*Despertador. Soneca! Doce ilusão...*

A mãe entra no quarto. Fica com uma cara de chata quando vê a menina ainda escondida nos lençóis e avisa:

- Filha, vam'bora! Café já tá pronto e a mãe tem que sair também. Levanta logo. Em cinco minutos quero você pronta!

*Ai, ai, escola! Ou castigo! Queria ficar por aqui, tá tão bom... tudo bem que têm coisas boas por lá: o pessoal, as brincadeiras. Até de algumas matérias eu gosto, outras mais ou menos e outras blergh! Parece uma eternidade... E o pior: ter que ficar sentada no mesmo lugar por 4 horas e ainda por cima quieta! É tempo demais.*

*Pensando nisso, tem aquela advertência que tomei por causa das conversas e ainda nem mostrei pra mãe. Só quero ver! Vai dar castigo na certa.*

- O quê? Você nem se mexeu? Ah, acho que tem gente que tá de brincadeira comigo aqui, né?

- Tá bom, pronto, levantei!

- Agora veste o uniforme logo, pra não se atrasar.

- Mãe, posso te fazer umas perguntinhas antes?

- Uma pode. Diga logo.

- Por que eu tenho que ir pra escola? Todo dia ainda...

- Porque sim. E final de semana você não vai.

- Você me prometeu que não ia mais responder "porque sim" "porque não" se eu fizesse todos os deveres, lembra?

- Ah é... Bom. ãã, você tem que ir pra escola pra aprender. Além do mais, é obrigado por lei.

- Aprender? O quê? Tudo?

- Vai aprender como funcionam as coisas, a ler e escrever direitinho, a fazer contas, a nossa história e tudo mais. É isso que é a escola e é assim pra todo mundo... Você aprende as coisas que vai precisar lá na frente.

- Como assim?

- Por exemplo, precisa estudar pra arranjar um bom emprego.

- Hum... Então é pr'eu ficar pronta pra trabalhar?

- É. Pra passar na faculdade, pra achar uma profissão. É sofrido, mas vale a pena. Aí você vai conseguir se sustentar, ganhar um dinheirinho pra fazer suas escolhas e por aí vai.

- Vai pra onde?

- Foi um modo de dizer... Vai é levantar agora e parar de enrolar.

- E se eu não for, não consigo emprego?

- É que daí as chances de você encontrar algo bom ficam muito pequenas. No meu tempo eu trabalhava e nem podia ir pra escola! Antigamente diziam que ler e escrever era suficiente pra uma menina. Agora até que tem faculdade pode ficar sem emprego. Tá muito concorrido.

- Concorrido, é?

- É. Só os melhores pegam as melhores vagas. Tem que lutar. Inclusive pra passar no vestibular.

- Vestibular demora...

- Nem tanto. E ó, faculdade pública é boa, mas é difícil passar. E particular é cara.

- Mas eu tô no sexto ano!

- E você não quer ser alguém na vida?!

*Silêncio. A menina vai levantando, pensativa. Antes de colocar a camiseta do uniforme ainda tenta:*

- Mãe?

- O quê?

- Eu ainda não sou ninguém na vida?

## Crônica 2 - A visita histórica

Casa.

Ônibus, galerinha.

Muro, portão, escola, colegas.

Amigo gente fina aqui, ali o chato que me incomoda.

Sinal, sineta: toque de recolher pra sala.

Professor, quadro, carteira, cadeira.

Cinco aulas, quatro horas.

Bunda quadrada.

Livro, caderno.

Escola.

Sono.

Segunda-feira ainda? Pelo menos é História...

*Entra o professor:*

- Bom dia pessoal, tudo bem? Tudo certinho no final de semana?

*Conversa geral. Alguém ataca:*

- Ah, foi bom professor! A gente foi na casa de um tio meu, ele mora longe e...

- Beleza, muito bom. Agora vamos abrir o livro que já estamos atrasados, fim de ano tá aí, temos que fechar as notas, já viu...

- Abrir onde professor?

- Ora, onde paramos semana passada. Vocês também perguntam tudo. Têm que aprender a ter autonomia, iniciativa... Página 148, "Democracia Grega".

- Professor, ajuda a gente a escolher a camiseta? O pessoal tem uns desenhos, mas...

- Não dá. Estamos atrasados, já disse. A bem da verdade, parece que sempre estamos atrasados. Ainda mais com a greve... Mas isso é outro assunto. Vejamos...

"A palavra Democracia pode ser dividida para compreendermos melhor seu significado: 'Demos' quer dizer povo e 'cracia'...

*De repente a luz vai ficando fraca, com algo diferente no ar. A porta parece começar a brilhar pelas frestas. Alguns cochichos preocupados são ouvidos e uma fumaça sem cheiro começa a penetrar no ambiente. Então a porta se abre de supetão e uma claridade intensa desenha a silhueta de um sujeito. Ninguém o conhecia e, antes que disséssemos qualquer coisa, ele entra na sala sem pedir licença e se dirige para onde está o professor:*

- Ah, chega da conversa *môle*. *Pôde dexe* que eu assumo daqui *teacher*, que você tá com jeito de cansado.

*O professor parece não acreditar. Nem nós. Passado a abasbacalhoamento geral, alguns alunos questionam:*

- Você é gringo? Que história é essa?

-Boa *bregunta*, mas *agorra* só fala quem levanta o *brraço* e eu *dexar*. E você, senta *dirreito*, *hã*?

*O sujeito é enfático. Quer passar autoridade. Ninguém entende porque o professor não faz nada...*

- Você *breguntou* que *histórrria* é essa e eu responder: a *histórrria* que vocês têm que aprender na escola. Então vamos ao que *interressa*, ao que é importante. Não *brecisa* ficar inventado moda. Nada de ficar perdendo tempo. Vamos lá, 4 anos em 4 minutos. Bom, *ã??* Muito *prrrático*.

*Ninguém responde. Talvez a proposta tenha sido mesmo tentadora. O sujeito puxa uma folha dobrada do bolso. Depois de abri-la, entrega para uma aluna da primeira fileira e ordena que leia lá na frente. Ela então começa:*

“A História Ocidental”

“A História começa na escrita, sem escrita é sem história. Isso aconteceu para controlar a agricultura. Aí vêm as primeiras cidades. Na Mesopotâmia, Egito, Grécia. O resto de antes é primitivo, pré-histórico. ”



“A Grécia vocês estudaram. Depois vem o Império Romano, que conquista isso tudo, na Europa. Então vem a Idade Média, mil anos de igreja católica no poder. Europa. Grandes navegações, descobrimentos. A Europa pelo mundo. Enfim as indústrias e máquinas da Inglaterra, as ideias de liberdade e igualdade da França. A Europa conquista o mundo. Brigas na Europa: as guerras mundiais.”

- *Obrigado, agora pode sentar. Prronto.* Acho que não deu nem dois minutos. O resto estuda com ele, o professor de vocês: *história do Brasil*. Também fácil, só encaixar.
- Já acabou? Mas não pode ser só isso!
- O resto detalhe. Sem importância. Esta ser *cultura* de vocês: ocidental.

*Aí o pessoal começa a se coçar. Por mais que tenha facilitado nossa vida, muitos não ficam contentes.*

- Ei, mas eu sou descendente de africanos. Como é que fica?
  - *História da África* ser *História da Europa* na África.
  - Como assim? E a América? E os Índios?
  - Índios: nome que *Europa* deu pros povos da América. História deles nem perder tempo, são primitivos.
  - E a luta do povo negro? Já se fala um pouco sobre isso aqui na escola, inclusive já tá chegando o 20 de novembro que é o dia da consciência negra e...
  - *Negro* também ser nome que *Europa* deu. Isso ver em *História do Brasil*, *escravidão*.
- Brasil é mistura. Mas a cultura que vale tem cor branca.*

*Nesse momento a maioria da sala fica indignada. Alguns começam até a dizer xingamentos à estranha figura depois de sua fala racista. O professor também se levanta e parece iniciar um debate. Eu estou aqui no fundo, mas a voz dele está tão próxima que posso sentir seu bafo de gengibre...*

- Ei, você. Vamos, assim não dá...

*Sinto um sacolejo. Nossa! Ele tá na minha frente!*

- Acordou, enfim! Que cara de assustado! Teve algum pesadelo por acaso? Tá mais do que na hora de o senhor ir dormir mais cedo. Vou comunicar isso aos seus pais para que tomem alguma providência. Não é a primeira vez que você dorme na minha aula, isso que é segunda-feira e...

*Ai, ai... Lá vem mais um bilhete...*

### Crônica 3 - Por que eu não sei (quase) nada sobre a África?

Como assim? *Peraí*, eu sei algumas coisas. Se parar para pensar com calma, acho que consigo encher uma folha de caderno com esse tema... O quê? Exemplos? Ora, foi lá uma das últimas copas do mundo. Eu sei que a África não é um país, mas a África do Sul é. Tem outros países lá, mas não sei de cor os nomes...

Não passa na TV? Claro que passa! Já perdi a conta de quantos programas do Globo Repórter eu vi sobre a África. Aqueles desertos enormes ou as selvas com elefantes, leões e girafas, tudo muito selvagem. Não teria coragem de fazer um safári, mas deve ser uma experiência e tanto. Ah, e vez ou outra sai algo no jornal também, dos grandes problemas que acontecem. A AIDS, o Ebola... lembra? Tinha gente morrendo de medo porque parece que é bem contagioso, aí estavam controlando quem viajava e tal. Mas antes, passava mais coisas de guerra. Inclusive deve ser por isso que o povo passa fome por lá. Nunca esqueço uma vez que vi, era um avião, grande, aí eles jogavam comida do alto mesmo, nuns sacos. Então o pessoal que estava embaixo corria, rasgava o saco, ficava catando o arroz do chão, separando da terra. Aí minha mãe dizia: "Viu? Você precisa dar valor pro que tem, pode comer tudinho do seu prato!" . É, várias coisas sinistras... Onde era? Na África, ora. Qual país? ããã... Eu sei que a África não é um país, mas foi lá...

E tem mais, se você for pensar na História do Brasil, dá pra encher mais uma folha ainda, rapidinho. Por que foi de lá que os negros vieram pro Brasil, pra ser escravos, isso todo mundo sabe. Acabou com a lei áurea, que a princesa Isabel assinou. Aí, terminada a escravidão, vieram os imigrantes alemães, italianos e outros. Eu sou descendente de italiano. Hã? Não, nem todos os meus avós eram italianos, tem espanhol e português parece. E bugre também. Africano não sei, acho que não...

Se eu pudesse escolher um lugar pra viajar na África? Não sei... Na época da copa eu fiquei curioso com a África do Sul... não sei de outro lugar bom, teria que pesquisar, ver se não é perigoso... Onde? Egito? Ah é, o Egito é na África né? Claro, queria muito conhecer as pirâmides de perto, aquelas coisas de múmias também. Tem gente que diz que isso foi coisa de alienígena, de tão grandioso que é. Mas eu queria mesmo é viajar pra Europa. Conhecer a Alemanha e ir pra Paris, na França. Tenho

uma tia que mora lá perto, foi trabalhar na Inglaterra e acabou ficando. Ah, e pra Disney. Não morro sem ir.

Hã? Sobre a África? Acho que não sei mais nada. Na escola não falam muito, né? Parece que agora tão falando mais, tem uns capítulos do livro de história que não tinham antes... Ah, também tem umas músicas do Bob Marley que falam da África acho. Coisas de união, África unida e tal.

Você quer ainda mais??? Ah, deixa de ser chato, não tem outro assunto não? Eu sei de vários. Sobre a África até acho que falei muito...

E por que só pergunta? Fale alguma coisa também! Ou você não sabe nada além disso?

E você que tá lendo aí, sabe ou não sabe???

#### **Crônica 4 – O dia da consciência branca**

Segundo dia do ano letivo. Ainda não havia alunos, mas na manhã seguinte a escola ficaria cheia. São várias salas, com mais ou menos 35 em cada, no total de uns 800. Mas hoje só professores e funcionários. É dia de repassar o regimento, entregar a documentação, selecionar as turmas e os horários das aulas. Também se debate o calendário escolar: feriados são observados, dias de reunião propostos, datas comemorativas assinaladas. Entre uma opinião ou outra, o professor de história parece pensativo. Do fundo de sua abstração, no entanto, ele se ajeita na cadeira, levanta a cabeça e sugere:

- Pessoal, sei que não tem feriado ou mesmo uma data para se pensar nisso, mas quero propor um dia para atividades coletivas também, se vocês concordarem...

-Tudo bem, ainda temos como encaixar algumas coisas – responde a supervisora. O que seria?

Com certa solenidade, movimentando a mão como se mostrasse a frase no ar, ele ataca:

- O “dia da consciência branca”. O que acham?

Há um desconforto no ar. O professor, que era branco, não parece incomodado. Diante do “gelo” que criou, segue falando:

- Precisamos reforçar o papel do branco na sociedade também. Nossas marcas históricas no Brasil e...

Antes que ele terminasse, dessa vez, alguém interrompe:

- Isso só pode ser uma piada de mau gosto! E assim, logo no começo do ano? Faça-me o favor...

A sala começa a ficar agitada. Professores conversam entre si, reprovando a atitude de propor o tal dia, dizendo mesmo que nunca pensaram em ouvir algo assim daquele professor. Mas não são todos. Alguns ficam quietos, sem reação, enquanto também se ouve algo do tipo “é, mas também existe o racismo reverso e essa coisa das cotas e tal”. A supervisora tenta recuperar a ordem:

- Professor, o senhor se explique. Se isso é brincadeira nem devia ter feito e se não é, como fica?

-Calma, eu explico tudo. Também quero a opinião de vocês, mas deixem-me começar. Estava pensando nesse dia como um agradecimento, entendem? Um digno reconhecimento do privilégio de ser branco.

Antes que alguém interferisse mais uma vez, ele continua:

-Agradecer a administração portuguesa no Brasil, por ter oferecido tanta terra, tomada dos Tupiniquins, Tupinambás, Aimorés, Guaranis, Goitacás, Potiguares, Caetés, Charruas, Tabajaras, dos Kaingang, Xokleng...

E a lista seguiu. Quase sem pausa emendou:

- Reconhecer o valor do império brasileiro, que se abriu à independência, mas manteve a escravidão mais do que qualquer nação no ocidente;

Aos que incentivaram a imigração europeia, donde vieram muitos dos meus antepassados: escolhidos e convidados por serem europeus que assim poderiam contribuir para embranquecer o Brasil;

Agradecer a alguns “cientistas” do século XIX e XX, que explicavam que existiam raças humanas diferentes por suas capacidades e que cada uma tinha um lugar na hierarquia. Obrigado por terem colocado no topo a “raça branca”;

Às reformas urbanas que precipitaram os negros para os morros;

Aos patrões racistas, que sempre guardam bons cargos para quem tem a “cor certa”. Aos que assim também sonham os destinos de casamento de seus filhos e filhas;

Agradecer por ter privilégios, por não ter que conviver com olhares que parecem dizer que eu sou menos ou trabalho pior pela cor da minha pele, e também por não ter de escutar piadinhas desse tom;

E, é claro, à escola e à universidade, que nos guardaram seus melhores esforços e vagas. Se somos vistos como herdeiros da verdadeira cultura, da evolução e da modernidade, enquanto a outros povos sobra a inferioridade, o atraso e o primitivo, não foi de graça. Ah, também seria injusto esquecer de agradecer à TV e ao cinema. Muito obrigado.

E obrigado por tantas outras coisas mais que, afinal, fazem até uma vida difícil parecer mais fácil...

Aí, no dia marcado, podíamos bolar alguns cartazes, fazer oficinas, pensar em alguns heróis brancos, cantar algumas músicas típicas de brancos, sei lá... O que me dizem?

Mas ninguém disse nada