

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ALLAN ALVES DE SANTANA

**PAN-AFRICANISMO, DESCOLONIZAÇÃO DAS NAÇÕES AFRICANAS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

**GUARULHOS
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ALLAN ALVES DE SANTANA

**PAN-AFRICANISMO, DESCOLONIZAÇÃO DAS NAÇÕES AFRICANAS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Orientadora: Profª Dra. Patrícia Teixeira Santos.

**GUARULHOS
2018**

ALLAN ALVES DE SANTANA
PAN-AFRICANISMO, DESCOLONIZAÇÃO DAS NAÇÕES AFRICANAS E O
ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Aprovação: ____ / ____ / ____

Prof. Dra. Orientadora
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr.
Instituição

Prof. Dr.
Instituição

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre possibilidades de inserção dos temas do pan-africanismo e dos processos de descolonização das nações africanas no ensino de História. Ela se configura a partir de um programa de mestrado profissional, que tem sua natureza definida pelo estudo minucioso dessa área: o “ProfHistória”. Todo o intento da pesquisa parte de uma inquietação compartilhada pelo professor-pesquisador que escreve este trabalho, junto à seus alunos, em relação aos temas do racismo e da história das tradições de luta do movimento negro na África e na diáspora. A pesquisa avançou em direção ao exame da construção de um currículo escolar em História, que reconhece e valoriza a História da África Contemporânea. Nosso labor, portanto, se desdobra com vistas a proporcionar uma rigorosa análise sobre a inserção dos temas citados a partir de materiais produzidos para o atendimento de professores e estudantes de História na educação básica, em específico, a Síntese da coleção História geral da África. Deste modo, iremos colocar as fontes escolhidas diante das diferentes tradições de pensamento sobre o pan-africanismo e a descolonização das nações africanas, para que assim, possamos verificar as possibilidades de mobilização dos temas em questão, no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História da África; Pan-africanismo; Descolonização da África; Antirracismo; Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This is a research on the possibilities of insertion of themes of pan-africanism and of the processes of decolonization of the african nations in the teaching of History. It is configured from a professional master's program, which has its nature defined by the meticulous study of this area: the "ProfHistória". The whole intent of the research is based on an uneasiness shared by the teacher-researcher who writes this work, together with his students, in relation to the themes of racism and the history of the struggle traditions of the black movement in Africa and in the diaspora. The research advanced towards the examination of the construction of a school curriculum in History, which recognizes and values the History of Contemporary Africa. Our work, therefore, unfolds in order to provide a rigorous analysis on the insertion of the themes cited from materials produced for the care of teachers and students of History in basic education, specifically the *Synthesis of the collection General History of Africa*. In this way, we will place the chosen sources before the different traditions of thought on the pan-Africanism and the decolonization of the African nations, so that we can verify the possibilities of mobilization of the subjects in question, in the teaching of History.

Key-words: Teaching on african History; Pan-africanism; Decolonization of Africa; Antiracism; Education for ethnic-racial relationships.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa sintetiza todo um processo de amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico. Sua existência, portanto, se deve a uma série de laços, conversas, debates, e ao convívio com um grande número de pessoas, que hoje compõem a minha história.

Quero agradecer primeiramente à minha família. Por todo amor, carinho e companheirismo, por aceitar dividir uma vida comigo, por me ajudar a enriquecer como ser humano, agradeço imensamente à minha esposa, Renée Santana. Dos assuntos acadêmicos aos afetivos, te devo tanto... Muito obrigado, meu amor, por me ajudar todos os dias a ser uma pessoa melhor. Aos meus pais, por toda uma vida de dedicação aos filhos, de incentivo aos estudos, e de carinho absoluto. Tenho sorte por ser vosso filho. Ao meu irmão, Bruno: meu melhor amigo. Me encho de alegria toda vez que você, orgulhoso, me diz o quanto fui e sou importante em sua vida.

Agradeço também aos mestres que me estimularam a chegar até aqui. Da pré-escola à graduação. Em especial, ao Walson, ao Mário, ao Henri, à Any e ao Pompeu. Da FESP: ao Daniel e ao Aldo. Agradeço muitíssimo à todos os professores do ProfHistória. Em especial, ao João e ao Cléber, que tanto enriqueceram a pesquisa com sua avaliação na qualificação e durante o curso do mestrado. À minha querida orientadora Patricia, por tudo o que fez e representa para mim.

Como não mencionar os amigos? Em primeiro lugar, a minha amiga: Suzane. Eu nem saberia do ProfHistória se não fosse por você. Ao meu parceiro de todas as horas: Ivan. Aos amigos Héctor e Denis. À Rafa e ao Uelinton, com quem dividi pela primeira vez os estudos sobre o pan-africanismo. À todos os amigos da UNIFIG. À todos os amigos do ProfHistória. À todos os amigos da FESP. Aos amigos e colegas da docência. Todos vocês me ajudaram e ajudam a pensar melhor sobre o mundo em que vivemos.

À todos os demais amigos e parentes que conviveram comigo, e me ajudaram de alguma forma a chegar até aqui, mas que não conseguiria elencar neste espaço.

Aos meus alunos do CIEJA, que tanto me inquietaram com sua avidez em querer discutir a História da África e o racismo. Trabalhar ao lado de vocês mudou muita coisa em minha vida.

À todos os demais alunos que me alegram e estimulam no ofício.

À CAPES pela bolsa de estudos.

Obrigado à todas e à todos.

PAN-AFRICANISMO, DESCOLONIZAÇÃO DAS NAÇÕES AFRICANAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

ÍNDICE

Introdução	10
Capítulo 1:	
Marcos no ensino de História da África no contexto curricular brasileiro	
1.1. Antecedentes: O movimento negro e o ensino de História da África	19
1.2. O 1º Fórum estadual sobre o Ensino da História das Civilizações africanas na escola pública	24
1.3. Lei 10.639/03, <i>A África na sala de aula</i> e a Síntese da HGA	41
Capítulo 2:	
Percepções do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas	
2.1. O prisma dos <i>adeptos</i>	46
2.2. O prisma dos <i>revisionistas</i>	49
2.3. O prisma <i>histórico-compreensivo</i>	54
Capítulo 3:	
A Síntese em perspectiva	
3.1. A percepção do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas a partir da <i>Síntese</i>	57
3.2. Possibilidades de uso da <i>Síntese</i>	72
Considerações finais	77
Bibliografia	78
Anexos	83

*Este trabalho é dedicado à memória de
Cláudia Ferreira, Carlos Augusto, Amarildo,
Douglas Rodrigues, e à de todas as vítimas
da violência policial nas metrópoles brasileiras.*

*Na beira do mundo
Portão de ferro, aldeia morta, multidão
Meu povo, meu povo
Não quis saber do que é novo, nunca mais
Eh... ! Minha cidade
Aldeia morta, anel de ouro, meu amor
Na beira da vida
A gente torna a se encontrar só
[...]
Dentro de seus braços
A gente aprende a morrer só
Meu povo, meu povo
Pela cidade a viver só*

Milton Nascimento, Os povos

Introdução

A presente pesquisa tem por intuito discutir possibilidades de inserção de dois temas da História da África Contemporânea no ensino de História: o pan-africanismo e os processos de descolonização das nações africanas. Apresentar esta pesquisa demanda realizar um trabalho de memória por parte do pesquisador. Todo o seu sentido se justifica pela prática docente. Partiremos da prática para realizar a discussão inicial sobre a pesquisa, porque é justamente assim que ela nasce. Em seguida, iremos abordar a delimitação de nosso objeto de pesquisa, a justificativa de nosso trabalho e a problematização que será realizada. Igualmente, apresentaremos nossos objetivos e as fontes consideradas. Ao final desta introdução, traçaremos um pequeno mapa da dissertação.

Isso posto, no ano de 2014, o autor deste texto estava há três anos atuando como professor, e trabalhava, na ocasião, em uma escola da rede pública do município de São Paulo, na zona norte da cidade, que atendia somente alunos da EJA (Educação de jovens e adultos). Naquele ano, a escola empreendia um trabalho interdisciplinar que envolvia todos os educadores e todos os alunos. Tratava-se de um projeto que visava garantir a efetiva implementação da Lei 10.639/03 na unidade escolar. Todo bimestre, uma turma de alunos, em parceria com um professor, deveria desenvolver uma pesquisa sobre algum tema relacionado à História afrobrasileira, ou africana, e/ou às relações étnico-raciais. Após a pesquisa, o grupo deveria elaborar uma espécie de “produto”: um seminário, um debate, uma apresentação teatral, um jogral, um sarau, maquetes, esculturas, músicas, performances, ou mesmo, um filme. No quarto bimestre daquele ano, o pan-africanismo envolveu o trabalho deste pesquisador e a rotina de estudos dos alunos com quem atuava.

Em meados do mês de setembro daquele ano, Carlos Augusto Muniz Braga¹, negro e vendedor ambulante, era assassinado em meio a uma abordagem policial, na cidade de São Paulo (Carlos levou um tiro na nuca por tentar ajudar um colega a não ter sua mercadoria apreendida). O caso gerou grande comoção entre os alunos com quem devíamos realizar o projeto interdisciplinar da escola. Sobretudo, porque boa parte dos alunos da turma era composta por jovens negros (que conheciam muito bem o cotidiano de um/a jovem negro/a periférico/a) e, em especial, havia um rapaz que perdera um irmão mais velho em uma abordagem policial. Debatesmos durante algumas aulas essa situação e relembramos outros

¹ Para mais detalhes sobre o caso, conferir matéria do portal G1: <https://goo.gl/SraizH> (acesso em 05/06/2018)

casos ultrajantes que haviam acontecido recentemente: o caso de Cláudia Ferreira², o caso de Douglas Rodrigues³ (conhecido dos alunos!) e o caso de Amarildo⁴. Após termos discutido os casos, decidimos que era importante responder à essa violência e honrar a memória das pessoas que foram vítimas dela. Por isso, concordamos que nossa última produção para o projeto interdisciplinar do ano seria um trabalho que problematizasse a violência policial e o racismo.

Como professor, sugerimos aos alunos que o trabalho precisaria de fundamentação teórica e pesquisa. E diante da curiosidade dos educandos quanto aos ícones da história do movimento negro, na África e na diáspora (curiosidade que já era apresentada há algum tempo)⁵, que se levantaram contra o racismo, propusemos que fosse feita uma pesquisa sobre o pan-africanismo, para que, assim, conhecêssemos melhor esses ícones, sua história, e, ao mesmo tempo, encontrássemos a fundamentação teórica que embasaria nosso trabalho. Os alunos se organizaram em grupos, pesquisaram a biografia de militantes pan-africanos, como Marcus Garvey, WEB Du Bois, Kawame Nkrumah, Jomo Kenyatta, Abdias do Nascimento, chegando à herdeiros do pensamento pan-africano, como Malcolm X, os Panteras negras, e até mesmo, Bob Marley. Eles organizaram seminários para apresentar essas pesquisas e, após se apropriarem do pensamento antirracista do pan-africanismo, passaram a gravar o que viria a ser um curta-metragem, no formato de *pseudo-documentário*⁶, sobre os casos de violência policial que havíamos discutido em setembro. Eles levantaram dados sobre o racismo em meio as abordagens policiais, mas, também, sobre o racismo estrutural e institucional que acomete a população afrobrasileira atualmente. Problematizaram esses temas em formato de vídeo e compartilharam seu produto com os demais colegas da escola em uma exibição seguida de debate.

² Claudia Ferreira, mulher negra, arrastada no asfalto do Rio de Janeiro. Para mais detalhes, Cf. <https://goo.gl/94hJKS> (link da matéria do jornal Extra – acesso em 05/06/2018).

³ Para mais detalhes sobre o caso, conferir matéria do portal UOL: <https://goo.gl/aZHF3> (acesso em 05/06/2018). Douglas morreu sem ter a mínima noção do porquê fora alvejado, só conseguindo dizer ao final de sua vida: “Por que o Sr. atirou em mim?”

⁴ Para mais detalhes, conferir matéria do portal EBC: <https://goo.gl/qxQ977> (acesso em 05/06/2018). Amarildo desapareceu em meio a uma operação de “pacificação” no Rio de Janeiro. Seu corpo nunca foi encontrado.

⁵ Em verdade, desde que conhecemos a turma, conversamos muito sobre as referências que eles tinham nesse sentido: Victória Santa Cruz, Racionais Mc’s, Fação Central, Malcolm X, Panteras Negras, dentre outros. E nos perguntávamos: será que os alunos imaginam o quanto a produção e ação desses ícones é tributária do pan-africanismo?

⁶ A ideia era justamente a de documentar os eventos relacionados à violência que as pessoas citadas sofreram, mas, dentro de uma certa encenação. Quatro atores representavam os familiares e amigos das vítimas, denunciando os casos, e construindo a problematização em torno da questão da violência policial para com a população negra e pobre.

Diante dos resultados extremamente positivos do trabalho realizado em 2014⁷, nos chamara a atenção o fato de que o pan-africanismo aparenta ocupar um lugar marginal nos currículos escolares. Isto é, como um conteúdo que possibilitara tamanha reflexão sobre os impactos do racismo nas *sociedades coloniais*⁸, sobre como ele se coloca na dinâmica urbana contemporânea do Brasil, e sobre como podemos resistir à ele, tem um papel (*prima facie*) tão secundário? Movidos por esta inquietação, passamos a pensar: como o pan-africanismo é inserido no ensino de História? Por que, afinal de contas, após décadas de ação do movimento negro e de educadores preocupados com o ensino de História da África, há de se pressupor que alguma inserção do tema deveria ter sido pensada. Não poderíamos estar sozinhos nessa empreitada.

Com esse ponto de partida, tivemos como primeiro impulso indagar como o pan-africanismo aparece nos livros didáticos de História. E com nossa experiência de sete anos na docência, já nos era possível aferir que sua inserção nesse recurso didático era bastante parca. De tal modo que, junto aos professores que nos orientaram em meio à construção dessa pesquisa⁹, refletimos se esse deveria ser realmente o foco de nossa investigação.

No intuito de refinar a delimitação de nosso objeto, assim como o de perceber como a academia trata a inserção do pan-africanismo no ensino de História, realizamos um

⁷ Aqui, vale ressaltar o poder que tem um princípio pedagógico que às vezes é repetido como mantra, mas que, sua presença no cotidiano escolar não é tão comum quanto se supõe: o “respeito aos saberes do educando”. Para fazer a devida pontuação: “Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 30). Nos perguntamos o quanto essa experiência de aprendizagem fora enriquecedora e permitira aos alunos se apropriarem por completo do espaço escolar. O que fizemos nessa ocasião, modéstia a parte, fora muito mais do que ensinar conteúdos de História. Na verdade, os conteúdos foram mobilizados para que os educandos percebessem sua própria realidade de uma maneira mais acurada. Demonstraram compreender melhor o porquê da incidência de certas violências, e começaram a se apropriar de possibilidades de combate e denúncia dessa violência. Mas, como o próprio Freire argumenta, tal prática não é nenhum favor que fazemos aos alunos, mas sim, um imperativo ético (Cf. *Ibid.*, p. 59). Uma referência atualizada sobre esta ideia é descrita por Circe Bittencourt: “As propostas atuais, dessa forma, exigem um trabalho intenso do professor, uma concepção diferenciada desse profissional, como um trabalhador intelectual que, juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares” (Cf. Circe BITTENCOURT, *Ensino de História*, p. 128). E para ilustrar o quanto uma pedagogia dessa natureza é poderosa, e pode transformar significativamente a realidade de um cotidiano violento em uma comunidade, cabe o estudo da experiência da EMEF Campos Salles (Cf. Braz NOGUEIRA; Renata MAZON, *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*, 2005).

⁸ O conceito que designa ao mesmo tempo *metrópole* e *colônia* (mesmo após o fim do regime colonial juridicamente instituído) é discutido em Homi BHABHA, *O local da cultura*, pp. 117-143.

⁹ Referência aqui ao trabalho de pré-orientação realizado pela professora Maria Rita A. Toledo, ao lado do efetivo trabalho de orientação da professora Patrícia Teixeira Santos .

levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: banco de teses e dissertações da CAPES; banco de teses e dissertações da USP; banco de teses e dissertações da PUC-SP; banco de teses e dissertações da UNICAMP; assim como no banco de dados do Google acadêmico.¹⁰

A cada base de dados visitada, ou ainda, a cada “fonte de emissão discursiva” visitada, percebíamos que buscar apenas por trabalhos que estudassem as relações entre pan-africanismo e ensino de história e/ou educação, nos levava a um número muito reduzido de pesquisas. E por isso, fomos ampliando nossa gama de palavras-chave. Utilizando, por exemplo, os termos: “pan-africanismo”; “descolonização da África”; “independência na África”; “racismo e educação”; “igualdade racial e educação”; “Abdias do Nascimento”; “Apartheid”. Empreendida esta tarefa, já nos era possível tomar contato com algumas dezenas de trabalhos que nos poderiam dar um aporte expressivo.

Passando à seleção dos trabalhos a serem lidos num primeiro momento, na intenção de elaborar o “estado da arte” ao que nos interessava, cinco trabalhos nos chamaram mais a atenção. Eram eles: a) SOUSA, João da Silva Pinto. *Abordagem dos processos de independência: Descolonização do Brasil e São Tomé e Príncipe em livros didáticos de história do ensino médio*; b) GOMES, Flávio Florenço. *Pan-africanismo, historiografia e educação: experiências em Cabo Verde e no Brasil*; c) EULÁLIO, Mainara Duarte. *Cinema e racismo: O filme como fonte visual para o ensino de História da África Contemporânea*; d) SILVA, Genilder Gonçalves. *A descolonização da África nos livros didáticos: colônias portuguesas*; e) TAVARES, Fernando Jorge Pina. *Pan-africanismo e educação das relações étnico-raciais: Contributo para a constituição de uma filosofia da educação sul-sul*.

Uma leitura preliminar desses trabalhos ofereceu-nos a apreensão de:

- objetivos preocupados com: a disposição de conteúdos sobre pan-africanismo e descolonização da África em livros-didáticos, manuais de referências para professores e em livros; o impacto da aprendizagem de conteúdos relacionados ao pan-africanismo e à descolonização da África nos educandos; como pensar o pan-africanismo como referencial teórico ou sistema de pensamento; como superar o racismo.

- referenciais teóricos que passam comumente por: Joseph Ki Zerbo; Cheik Anta Diop; Leila Leite Hernandez; Amílcar Cabral; Abdias do Nascimento; dentre outros autores que compõem o conjunto de autores da *História geral da África*, principalmente.

¹⁰ Só destacamos aqui as bases de dados em que os resultados das buscas estavam mais conectados com nossas preocupações.

- escolha de fontes como: livros didáticos, manuais historiográficos de referência para professores, e filmes, principalmente.¹¹

- conclusões que sugerem: uma inserção do pan-africanismo como movimento histórico no ensino como uma referência, mas com uma notabilidade tímida; uma exploração mais significativa, em contrapartida, do tema da descolonização da África como um todo; ainda assim, esta ainda goza de um espaço significativamente menor do que outros conteúdos, acompanhada na maior parte das vezes, de visões reducionistas e estereotipadas; uma certa dissociação dos processos de emancipação na diáspora em relação à abordagem da descolonização da África e do pan-africanismo; uma inserção significativa da descolonização da África no ensino de história através de filmes.

Identificados os pontos acima, julgamos interessante dimensionar nosso objeto de estudo, portanto, em relação aos modos de *prescrição*¹² dos conteúdos do pan-africanismo e dos processos de descolonização das nações africanas. Parece-nos que essa delimitação proporciona a oportunidade de divulgar os trabalhos de referência para professores de História, nesse sentido, além de dar-nos a possibilidade de empreender uma análise crítica desses trabalhos.

Como apontado parágrafos acima, nosso problema parte da prática: tudo começara com uma inquietação nossa, diante do desconhecimento, por parte dos alunos, em relação ao pan-africanismo como um marco na história da resistência negra frente o racismo. Essa inquietação nos levava a outra ainda maior: eu mesmo, enquanto aluno, durante minha vida escolar (2002-2008 – Ensino Fund. II e Médio), também nunca tinha ouvido falar no pan-africanismo, ou, mais tenebroso ainda, não tinha tido contato com qualquer referência aos processos de descolonização das nações africanas. Essa angústia nos levava a uma reflexão que, imagino, parece eminentemente óbvia agora: por que estas temáticas não têm mais notoriedade? E isso nos levava à nossa justificativa: nosso intuito com esta pesquisa, parte primordialmente da necessidade de dar visibilidade à temática do pan-africanismo e dos processos de descolonização das nações africanas, no propósito de colaborar na formação de professores, de desenvolver um balanço acerca dos debates que circundam as temáticas em meio ao ensino de História, mas, sobretudo, de garantir que, cada vez mais, os estudantes da

¹¹ Outros trabalhos analisam também outras linguagens caras aos trabalhos em educação: como o teatro, por exemplo.

¹² Por *prescrição* não queremos falar de algo que impõe um engessamento de conteúdos e/ou metodologias, mas de algo que pressupõe uma sistematização de saberes e abordagens, com o propósito de servir de referência para os seus leitores.

educação básica possam conhecer melhor a História da resistência dos povos africanos e afrodescendentes.

Todavia, isso ainda não esgota a discussão sobre o nosso problema. Isto é, se pretendemos dar visibilidade aos temas, de maneira a salientar o debate em torno de sua inserção curricular, nos parece importante perceber esse debate historicamente.

Se fôssemos realizar algum recorte temporal nesse sentido, consideramos apropriado fazê-lo entre 1991 e 2013. Isto porque, 1991 é o ano de realização do 1º Fórum estadual sobre o Ensino da História das Civilizações africanas na escola pública, que discutira não só a escolarização dos temas que nos interessam aqui, mas também, uma vasta gama de outros temas relacionados às africanidades. Parte das discussões empreendidas nesse evento foram registradas num documento que consta no acervo do IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos afro brasileiros)¹³ e, dentro do nosso trabalho de levantamento bibliográfico-documental, este é o documento mais velho que discute o Ensino de História da África, que contempla os processos de descolonização, no contexto curricular brasileiro. Vale salientar que o trabalho do IPEAFRO talvez seja um dos canais de comunicação direta dos movimentos sociais com a pesquisa e o ensino de História da África¹⁴.

Se esse debate parece ter um marco fundador importante no ano de 1991, ele certamente contará com um segundo momento vital, no contexto da promulgação da Lei 10.639/03 (seguida da publicação das *Diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais...*). A promulgação desta lei representa um marco de diferentes maneiras, é claro, mas, ao que nos interessa, ela passa a mobilizar professores e pesquisadores no sentido de compreender de maneira cada vez mais ampla e profunda, a História da África e da diáspora.

Nesse ínterim, não demorou muito para que, em 2005, uma obra emergisse, para dar conta, de maneira ampla e profunda, da prescrição de conteúdos em torno da História da África Contemporânea. Essa obra seria *A África na sala de aula*, de Leila Leite Hernandez. Com quatro edições publicadas, e uma biografia acadêmica de autoridade por parte da autora, o livro ainda figurou como indicação bibliográfica nos últimos concursos para professores de História das redes públicas paulista e paulistana. A obra que conta com 13 volumosos capítulos, dedica 9 deles para tratar do pan-africanismo e dos processos de descolonização das nações africanas. Desse modo, concebemos que esta obra representa mais um marco no debate sobre a inserção dos temas a serem investigados no ensino de História, tanto por conta

¹³ Instituto de pesquisas em africanidades, co-fundado e co-dirigido por um dos maiores nomes da militância negra no Brasil: Abdias do Nascimento – ao lado de sua esposa, militante e pesquisadora, professora Elisa Larkin Nascimento.

¹⁴ Cf. Elisa Larkin NASCIMENTO, *A África na escola brasileira*, 1991.

dos argumentos elencados, mas também, porque agora contamos com uma visão mais acadêmica e menos ligada aos movimentos sociais, tal como, possivelmente atualizada em termos historiográficos. Por esse conjunto de razões, consta aqui, uma importante referência para nós, como um discurso *prescritivo*.¹⁵

Nesse compasso, identificamos um terceiro marco: a *Síntese da coleção História geral da África*, editada por Valter Roberto Silvério. A obra lançada em 2013 se apresenta como um esforço generoso de condensar os oito volumes da HGA (*História geral da África*) em um material que seja facilmente apreendido por professores de História e seus alunos. Entendemos que ela seria um marco na escolarização do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas por conta do alcance e da envergadura do trabalho. Esta obra, em dois volumes, está disponível gratuitamente na *web*, pelo portal da Unesco¹⁶, de modo que ela pode ser acessada por qualquer um que tenha acesso à internet, sem que outros custos limitem o contato com o material. Dada a importância que as TICs (tecnologias da informação e comunicação) vem assumindo no ensino brasileiro, é sensato dizer que, a princípio, este material alcançaria parte significativa das redes de ensino no país. Quanto à envergadura da obra, estamos falando de um trabalho que bebe diretamente da fonte africana sobre História da África. A tarefa dos autores da síntese, Maria Corina Rocha e Muryatan Santana Barbosa, assim como do editor, Valter Roberto Silvério, é a de tornar concisa e didaticamente acessível o projeto mais audacioso, volumoso, e responsável¹⁷ sobre História da África já empreendido.

Desta forma, compreendemos que existe um debate sobre a escolarização do pan-africanismo e dos processos de descolonização das nações africanas, que se coloca historicamente entre 1991-2013, no Brasil. Esse debate passa pelos discursos dos movimentos sociais, de alguma forma, e chega ao palco da academia. Hoje, ele é feito, submetendo produções clássicas à análise, e considera múltiplos elementos, de modo que, provavelmente, os esforços do IPEAFRO não poderiam tê-lo feito em 1991. Queremos compreender com isso: chegando ao ápice histórico do processo de escolarização dos temas em questão, o que devemos considerar na hora de pensar os materiais que *prescrevem* a didática dos conteúdos selecionados? Questão que nos levara à elaboração de nossos objetivos.

Os nossos objetivos gerais podem ser expressos por: a) investigar como o pan-africanismo é *prescrito*, enquanto temática no ensino de História; e b) Investigar como os

¹⁵ Cf. Leila Leite HERNANDEZ, *A África na sala de aula*, 2008.

¹⁶ Cf. http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/sintese_da_colecao_historia_geral_da_africa/ (acesso em 08/10/2017).

¹⁷ Utilizamos aqui a noção de responsabilidade na escrita da História de De Baets. Cf. Antoon DE BAETS, *Uma teoria do abuso da História*, 2013.

processos de descolonização da África são *prescritos*, enquanto temática no ensino de História. Quanto aos nossos objetivos específicos, eles são: a) identificar possibilidades de inserção do pan-africanismo no currículo de História; b) identificar possibilidades de inserção dos processos de descolonização das nações africanas no currículo de História; c) compreender como os especialistas percebem o pan-africanismo enquanto fenômeno histórico e como sistema de pensamento; d) compreender como os especialistas percebem os processos de descolonização das nações africanas enquanto fenômeno histórico; e) compreender semelhanças e diferenças na abordagem dos temas, entre os materiais voltados para professores e alunos da educação básica, comparados aos materiais voltados para a academia.

No que diz respeito à escolha das fontes, esta fora outra etapa do trabalho que exigiu muito tempo e reflexão. Este processo custou meses de análise de algumas opções de fontes documentais, que marcaram o ensino de História da África, no contexto curricular brasileiro, ao longo de aproximadamente 26 anos. É claro que, não estamos falando do currículo oficial, mas sim, de um processo que se inicia à margem dos poderes instituídos, e que só vai encontrar guarida na agenda educacional oficial em 2003, com a promulgação da Lei Federal 10.639.

Nos detivemos por um bom tempo à análise de materiais produzidos pelo IPEAFRO. E consideramos fortemente selecionar *A África na escola brasileira* (o relatório de um de seus fóruns) como uma das fontes para nossa pesquisa.

De igual peso para nossa investigação, se mostrou o trabalho de Leila L. Hernandez. *A África na sala de aula*, por ser mais um marco na construção de um currículo que valoriza a História da África, por ser uma obra de forte envergadura, com 4 edições publicadas e um alcance entre docentes muito forte, fora outra possibilidade de fonte que mantivemos em mente por meses.

Insistindo em recuperar as questões colocadas na problematização, por enxergarmos nessas duas obras marcos no debate sobre o ensino de História da África, havíamos entendido que as duas deveriam ser igualmente tomadas como fontes. Porém, ao lado destas, seria empreendido o exame de uma terceira fonte: a *Síntese da coleção História geral da África*.

Todavia, ao refletir sobre essas intenções com nossa orientadora, tal como, após o balanço da banca de qualificação, passamos a considerar se o trabalho não ficaria mais rico, se dedicássemos nossa atenção a uma única fonte. E assim optamos por selecionar a *Síntese* como a fonte a ser analisada minuciosamente, de modo a contemplar os objetivos principais da pesquisa. As razões para essa escolha serão explicadas com calma no final do Capítulo 1. A obra de Leila, então, terá seu espaço nesse trabalho primordialmente como uma referência

teórica, mas que será devidamente comentada, enquanto marco. Quanto à “A África na escola brasileira”, o documento não será analisado pelo mérito de sua proposição quanto à temática do pan-africanismo, mas, iremos dedicar parte de nossos esforços para analisá-lo enquanto fonte, no sentido de elucidar a riqueza do “1º Fórum estadual sobre o Ensino da História das Civilizações africanas na escola pública”, uma vez que o tomamos como mais um marco na História do ensino de História da África no Brasil.

Para finalizar nossa introdução, queremos explicar a estrutura de nosso texto. O capítulo 1, *Marcos no ensino de História da África no contexto curricular brasileiro*, terá a preocupação de traçar um pequeno histórico da construção social de um currículo de História preocupado com a História da África e da diáspora, passando pela análise de um momento decisivo nesse sentido: O 1º Fórum estadual sobre o ensino da História das Civilizações africanas na escola pública. Ele se encerrará comentando a importância da Lei Federal 10.639/03, da obra *A África na sala de aula* e da *Síntese da HGA*.

O capítulo 2, *Percepções do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas*, terá o papel de elucidar três tipos ideais¹⁸ que nos servirão como ferramentas para analisar a nossa fonte documental principal: a *Síntese da HGA*. Mas, que também servem para uma discussão mais ampla sobre o pan-africanismo e a descolonização da África, tal como, sobre a produção teórica que é feita sobre esses temas.

O capítulo 3, *A síntese em perspectiva*, é parte essencial da pesquisa, uma vez que analisa pormenorizadamente as possibilidades de inserção do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas no ensino de História. Nesse capítulo, portanto, vamos tentar apreender as representações desses temas na redação dos autores da *Síntese*, e igualmente, tentaremos identificar qual é o prisma (em conformidade com os *tipos* do capítulo 2) que guia teoricamente os autores.

Com isso em mente, esperamos que através de um problema que emana da prática, possamos trazer para os interessados nos temas, elementos que agreguem no seu arcabouço teórico, tanto para a docência, quanto para a pesquisa, de modo a seguir na esteira do fortalecimento de uma prática pedagógica em História, que reconheça e valorize a História da África e da diáspora.

¹⁸ Utilizamos aqui um recurso da Sociologia weberiana: “... A Sociologia constrói conceitos-tipo, ‘vazios frente à realidade concreta do histórico’ e distanciados desta, mas unívocos porque pretendem ser fórmulas interpretativas através das quais se apresenta uma explicação racional para a realidade empírica que organiza”. (...) “Sob esse aspecto, a construção [do tipo ideal] é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas”. Cf. Tania QUINTANEIRO (et al.), *Um toque de clássicos*, p. 111-113.

Capítulo 1:

Marcos no ensino de História da África no contexto curricular brasileiro

1.1. Antecedentes: O movimento negro e o ensino de História da África

Com a importante vitória do movimento negro brasileiro ao raiar dos anos 2000, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, tal como, das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais* (2004), educadores em todo o território nacional tiveram de reconhecer a presença de uma ideia que parecia ter esvanecido com o tempo. Uma ideia que abalou o século XX, e continua ecoando no século XXI. Pode ser que já não consigamos nomear apropriadamente esta ideia, mas, a cada ato em defesa da população negra, a cada protesto contra a violência policial, a cada rap escrito, a cada mudança curricular que rumo à igualdade racial, é possível notar algum rastro do Pan-africanismo. E partindo dessa assertiva, gostaríamos de desenvolver ao longo deste capítulo, algumas considerações acerca da relação que há entre o pan-africanismo, as recentes mudanças curriculares que combatem o racismo, e o histórico de luta do movimento negro desde o século passado.

Tomaremos como catalisador, nesse sentido, o documento das *Diretrizes*, que salienta no início de sua redação:

[Uma série de dispositivos legais], bem como as reivindicações e propostas do Movimento negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.¹⁹

Os documentos legais referidos passam pela Constituição de 1988 até a Lei 10.639/03, que convergem em assegurar igualdade de condições de vida para os indivíduos na sociedade brasileira, mas que, todavia, ainda carecem de mecanismos, estratégias e recursos para efetivarem seus pressupostos. É em resposta à esta necessidade e às citadas reivindicações do movimento negro que as Diretrizes se organizam. Sendo assim, que reivindicações eram essas? E qual a ligação dessas reivindicações e das próprias *Diretrizes* com o pan-africanismo?

¹⁹ BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais...*, p. 09.

De início, nos parece profícuo apontar uma possível definição do pan-africanismo, que sustenta o raciocínio que queremos desenvolver, de responsabilidade da pesquisadora Elisa Larkin Nascimento. Afirmar a autora: “O pan-africanismo significa a luta para a libertação dos povos africanos em todos os lugares onde se encontrem”²⁰. Com essa proposição sucinta, porém, robusta, nos parece correto afirmar que todos os esforços nas lutas sociais em busca de respeito e reconhecimento da população negra tem algum lastro nas práticas de luta do pan-africanismo, uma vez que esse foi/é um movimento/ideologia/paradigma que pressupõe não só a unidade internacional dos Estados africanos, mas, igualmente, a emancipação de todos os indivíduos negros na África e na diáspora. E assim sendo, como não identificar no histórico de lutas do movimento negro brasileiro uma herança pan-africana²¹?

Nessa esteira, no intuito de relacionar a questão das *Diretrizes* com a atuação do movimento negro, buscamos apoio na contribuição de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, que apontam para o fato de que desde o início do século XX, o movimento negro organizado passou a criar uma série de organizações com a finalidade de combater a discriminação racial. E nesse contexto: “Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação (...) [Que] esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes”. Quais sejam:

“Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano”.²²

Com isso em mente, podemos perceber o quanto o direito à educação sempre foi uma das prioridades do movimento negro contemporâneo no Brasil. Essa luta, que, como exposto, podia ter várias motivações, percorreu caminhos árduos, ao mesmo tempo em que convivia com a reivindicação em relação ao Estado no direito à educação, também se pensava um

²⁰ Elisa Larkin NASCIMENTO, *Pan-africanismo na América do sul*, p. 74.

²¹ Importante pontuar: nossa abordagem aqui propõe o estudo do movimento negro contemporâneo, que, além de pagar tributos ao pan-africanismo, também paga tributos para os primórdios do movimento brasileiro, que remete à resistência contra a escravidão, em todas as suas formas. Contudo, entendemos que o inédito do pan-africanismo é a oferta de um conjunto de estratégias e táticas que dialogam com os sistemas jurídico-normativos contemporâneos, que pressupõem um Estado democrático de direito – algo que ainda não era realidade no contexto do Brasil colônia/império. E por isso, insistimos na ideia de que o movimento negro brasileiro, enquanto um movimento social contemporâneo está fortemente conectado com as lutas e propostas reivindicativas do pan-africanismo.

²² Petronilha B. G. SILVA; Luiz A. O. GONÇALVES, *Movimento negro e educação*, p. 139.

conjunto de alternativas formativas autônomas. Talvez, em verdade, fossem nessas iniciativas que se depositava mais energia: “... Contrariamente ao que se supunha, a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tutela. Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele”²³. De modo que, vale frisar a importância da própria imprensa negra como uma experiência produtora e divulgadora de conhecimento, passando por experiências como a do Liceu Palmares, de responsabilidade da Frente Negra Brasileira (muito embora não tenha vingado como o planejado)²⁴, chegando à iniciativas exitosas, como o Teatro Experimental do Negro.

Tratar deste último se revela uma tarefa salutar em meio à discussão que estamos propondo. Com o TEN (entre as décadas de 1940 e 1950), em conformidade com Petronilha Silva e Luiz Gonçalves, encontramos um ponto de virada no pensamento do movimento negro em relação à educação:

Há algo novo no projeto do TEN: educação e cultura se entrelaçam. Entendem seus idealizadores que a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de ‘estímulos mentais apropriados à vida civil’. Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro.²⁵

Gostaríamos de nos ater à este conceito por um instante: no processo de desenvolvimento dos ideais de luta do movimento negro em relação à educação, torna-se imperativo uma revisão na qualidade da educação que será oferecida às pessoas, e não tão somente a questão do acesso estaria em pauta. Essa percepção passaria a ganhar força nas décadas seguintes, amadurecendo com a criação do Movimento negro unificado em 1978. No que tange à ação deste: “Como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes. Entre 1978 e 1988, muitos encontros ocorreram com esse objetivo”²⁶.

Com esse cenário montado, teríamos condições de, por exemplo, organizar uma atividade formativa que encarnaria por completo o espírito dessas preocupações do

²³ *Ibid.*, p. 149.

²⁴ Cf. *Ibid.*, p. 144. Este liceu teria como objetivo ministrar o ensino primário, secundário, comercial e ginásial aos alunos. Uma experiência pensada (ainda na primeira metade do século XX) por militantes negros que tiveram acesso à educação formal, mas que, por falta de recursos, fracassou.

²⁵ *Ibid.*, p. 149.

²⁶ *Ibid.*, p. 150.

movimento negro: tratou-se do “1º Fórum estadual sobre o ensino da História das civilizações africanas na escola pública”²⁷. A atividade que ocorrera no Rio de Janeiro, teve como mote a análise de materiais didáticos, sob o olhar do combate às discriminações raciais, com vistas a produzir materiais que pudessem ressignificar as relações étnico-raciais, no ambiente escolar. O destaque que damos à este evento não tem como propósito desqualificar seus antecessores, mas, de dar um exemplo de uma atividade formativa, madura e preocupada com as transformações qualitativas na educação brasileira, no sentido de construir um currículo promotor de relações étnico-raciais positivas, a título de exemplificação de que, ao início dos anos 1990, o movimento negro estava cada vez mais determinado em atuar na disputa pelo currículo. Esse evento será devidamente analisado no subcapítulo seguinte.

Posto isso, nos parece que agora o movimento negro se coloca na direção de enfrentar os dois principais aspectos identificados por Carlos Hasenbalg, que perpetuam a estrutura desigual de oportunidades de mobilidade social depois da abolição: a) a privação de acesso à espaços; b) as práticas racistas do grupo racial dominante²⁸. Isto é, busca-se o acesso, e disputa-se o currículo.

E assim, chegamos ao contexto do início dos anos 2000, em que todo o histórico de lutas do movimento negro brasileiro se catalisa e se consolida na promulgação da Lei 10.639/03, juntamente com as suas *Diretrizes* (2004). Aqui, temos as respostas do poder instituído para as proposições do movimento negro feitas nas últimas décadas do século XX. Nilma Lino Gomes expressa bem o que queremos dizer:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.²⁹

Esse é poder de tais mecanismos legais: romper com o silêncio no trato da questão do racismo e garantir aos educandos a oportunidade de ressignificar relações sociais viciadas historicamente. Ações dessa natureza nos levam à horizontes emancipatórios. O que nos trás de volta à ideia de que, todos esses esforços podem ser caracterizados como ressonâncias do pan-africanismo. E assim, nos aproximamos de uma ruptura epistemológica em educação.

²⁷ Cf. Elisa L. NASCIMENTO, *A África na escola brasileira*, 1991.

²⁸ Para mais detalhes, Cf. Lélia GONZALES; Carlos HASENBALG, *Lugar de negro*, pp. 90-91.

²⁹ Nilma L. GOMES, *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, p. 105.

Um currículo como o que estamos construindo nos últimos anos no Brasil parece realmente estar plasmando o espírito do pan-africanismo do século passado, adequando-se às demandas de nossa realidade histórica contemporânea. Uma proposta curricular como esta que tem se desenhado, é devidamente caracterizada por Fernando Tavares:

Uma proposta educacional compatível com as realidades africanas, deve focalizar não só a identidade étnico-racial como também a diversidade cultural das nações africanas e suas diásporas. Isto é, deve ser uma proposta educacional democrática, que enfatize a igualdade racial na diferença cultural. Este enfoque exige uma abordagem fenomenológica da educação africana, cujo fundamento emana dos fenômenos e problemas que afligem a África e suas diásporas, focalizando sempre a especificidade étnico racial. Ou seja, uma abordagem pedagógica que parta de uma visão da África Sujeito, de dentro para fora, passível de erigir uma auto-consciência africana ancorada na reminiscência pan-africanista como fenômeno primordial e fonte de inspiração.³⁰

Por fim, seguindo o ritmo deste último destaque, entendemos que, a partir de nossa exposição, se sustenta a ideia de que o pan-africanismo vive através do histórico de lutas do movimento negro brasileiro, e vem encontrando guarida no terreno da educação. Pudemos perceber até aqui, que o movimento negro já deu diferentes enfoques para a questão da educação, e que, nas últimas décadas, passou a investigar minuciosamente o papel da escola na perpetuação do racismo, de modo a disputar esse espaço, na busca pela construção de relações étnico-raciais positivas, desde a mais tenra infância dos educandos brasileiros. O que podemos concluir a partir da discussão empreendida é que a luta em questão vem sendo árdua, porém, vem obtendo êxito. E na qualidade de professor-pesquisador de História, sentimos que é importante salientar que é com alegria que vivemos nosso ofício, em um contexto histórico tão promissor, apesar das persistentes dificuldades colocadas pela presença do racismo³¹. Mas que, com o passar dos dias, podemos ver suas antigas vigas enferrujando.

³⁰ Fernando TAVARES, *Pan-africanismo e educação das relações étnico-raciais*, p. 117.

³¹ Apesar, *sobretudo*, do imediato contexto político brasileiro.

1.2. O 1º Fórum estadual sobre o Ensino da História das Civilizações africanas na escola pública

O disposto neste subcapítulo irá dar enfoque a um dos pontos de virada no currículo em História, no que concerne ao estudo da História da África e da diáspora, tal como, ao trato das relações étnico-raciais. *A África na escola brasileira* é um documento que relata os trabalhos desenvolvidos no “1º Fórum estadual sobre o ensino da História das civilizações africanas na escola pública”, realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1991. Fruto dos esforços do IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros) em parceria com a SEDEPRON (Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras), o evento contou com a presença de uma equipe de pesquisadores, professores e militantes ligados às áreas da História, da Educação e das relações étnico-raciais. Seus esforços se concentraram em estudar, grosso modo, a presença e a ausência da questão da negritude no contexto curricular brasileiro da época, isto é, as representações do negro entre alunos e professores, a forma como a África é abordada no ensino de História, e os mais variados estereótipos relacionados à negritude que chegam à/e partem da escola. Para além de seus esforços analíticos, o evento elaborou uma proposta curricular acerca do ensino da História da África e das africanidades, em uma visão antirracista. Nosso labor nesta unidade, portanto, versará sobre os trabalhos desenvolvidos neste fórum, procurando, além de dar visibilidade para este marco no trato das africanidades no ensino de História no Brasil, identificar e analisar o racismo como uma constante na chamada *cultura escolar*.³²

A princípio, julgamos salutar apontar algumas preocupações para com o atual contexto curricular brasileiro, de modo a dar mais substância para o desenvolvimento de nosso trabalho. O pesquisador dos estudos culturais, Tomaz Tadeu da Silva, nos oferece considerações interessantes para introduzir nossa problemática. Discorre:

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como "temas transversais", essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença.

³² O estudo do fórum em questão fora uma das tarefas que realizamos em meio as disciplinas do curso de mestrado. Na execução dessa tarefa, enxergamos a oportunidade e a necessidade de discutir a presença do racismo como um elemento intrínseco da chamada *cultura escolar*, no contexto brasileiro. A importância em dar margem para tal discussão se justifica por podermos compreender a introdução do pan-africanismo como conteúdo no ensino de História como uma possibilidade de enfrentamento do racismo presente nessa esfera da educação.

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a *produção* da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? ³³

É com essa fala que Tomaz T. Silva inicia um ensaio sobre educação e as questões da alteridade, apresentando, logo de início, o fato de que o atual momento pedagógico brasileiro é carregado por uma atmosfera de *preocupação* com a identidade e a diferença, como no caso das questões étnico-raciais. No entanto, Silva assume que esta preocupação, em grande medida, não é dotada de intenções realmente críticas e, portanto, não faz a necessária problematização sobre a produção da identidade e da diferença. Segundo o autor, essa atmosfera de *preocupação* dispende energia muito mais na celebração da diferença, do que no intuito de buscar a real superação de práticas sociais violentas como o racismo. E assim, cabe indagar: mesmo após a promulgação da Lei federal 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afrobrasileira, por que seguimos na trilha de uma pedagogia insuficiente para lidar com a questão do racismo, de uma maneira verdadeiramente crítica? Entendemos que o estudo do Fórum em questão, pode nos dar pistas para responder à esta pergunta, se observarmos também, o que nos dizem os teóricos que pesquisam a *cultura escolar*.

Os registros dos trabalhos do fórum se iniciam por um conjunto de diagnósticos relacionados aos impactos do racismo na educação brasileira e, conseqüentemente, na sociedade brasileira como um todo. Afirmam os participantes do fórum:

³³ Tomaz T. SILVA, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, pp. 73-74.

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos afro-brasileiros ao currículo escolar (...). Talvez a mais contundente [das] razões [que os mobilizam] esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e a de sua família, com sua história e cultura próprias, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente, seus antepassados são retratados apenas como “escravos” que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório “universal” do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade na criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, e contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência.³⁴

Isso colocado, nota-se que o fórum preocupa-se primeiramente com a criança negra que, exposta a uma série de representações dos povos africanos e afrobrasileiros alinhadas com a ideia de que seu passado remonta apenas à escravidão, está sujeita a toda sorte de efeitos negativos em sua estrutura psíquica, que erodem sua auto-estima, colaborando para resultados escolares excludentes.

Ainda nessa esteira, o registro enuncia:

Entretanto, as consequências do preconceito racial e do eurocentrismo no ensino não atingem apenas a criança afro-brasileira. Afetam a população infantil como um todo, pois a experiência histórica, filosófica e cultural da maioria brasileira de origem africana constitui um dos alicerces da civilização brasileira e da identidade nacional. Omitindo-a, distorcendo-a e menosprezando-a, o sistema educacional acaba privando a criança brasileira de sua verdadeira herança cultural nacional, além de lhe inculcar complexos de inferioridade (nas crianças negras) e superioridade (nas crianças brancas).³⁵

Na continuidade, portanto, a questão não concerne exclusivamente aos educandos negros, mas à todo o conjunto de alunos que são submetidos aos equívocos epistemológicos oriundos de uma pedagogia racista. Como explica o supracitado, toda a juventude brasileira se torna refém da privação ao acesso do pleno conhecimento de sua herança cultural, uma vez que o racismo na educação mina a possibilidade de conhecer o complexo de tradições que os povos africanos condensam em sua história e que colabora para o desenvolvimento pluricivilizacional da humanidade, em especial, do povo brasileiro. E assim, não só os jovens negros têm inculcado em suas mentalidades, complexos de inferioridade, mas, igualmente, os jovens brancos passam a naturalizar uma suposta superioridade branca.

³⁴ Elisa L. NASCIMENTO, *A África na escola brasileira*, p. 11.

³⁵ *Ibid.*, p. 11.

Tomando este último ponto como gancho, parece apropriado agora balizar nossa investigação à luz do conceito de *cultura escolar*. Para esta tarefa, citamos o especialista em História da educação, Dominique Julia. Para ele, “a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”³⁶. Na ocasião em que o autor elabora este raciocínio, sua preocupação não está voltada para as relações étnico-raciais³⁷, contudo, o alcance heurístico desta proposição nos parece forte o suficiente para nos auxiliar em meio à nossa problemática.

Nesse bojo, trabalharemos com a ideia de que o racismo parece ser uma constante na cultura escolar, sobretudo, porque “esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”³⁸, por exemplo. Ou seja, sendo o racismo um elemento estrutural da sociedade brasileira, como a escola poderia se ver livre deste fenômeno? Deste modo, a escola seria um lugar onde se estabelecem “normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”³⁹, e assim, podemos pensar que o racismo é inculcado no *intuito* de reproduzir a dominação étnico-racial, oriunda das necessidades políticas, econômicas e culturais de setores da sociedade brasileira.⁴⁰

³⁶ Dominique JULIA, *A cultura escolar como objeto histórico*, p. 09.

³⁷ Na verdade, justifica o autor: “Minha única ambição aqui será a de colocar algumas questões preliminares sem pretender, de modo algum, tratar todas as facetas de um assunto que me parece, ao mesmo tempo, apaixonante, mas infinitamente difícil de tratar” (*Ibid.*, p. 10).

³⁸ *Ibid.*, p.10.

³⁹ Dominique JULIA, *Op. Cit.*, p. 10. A título de complementaridade: “A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam (...). O papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188).

⁴⁰ Não queremos assumir que este intuito é de todo claro e facilmente perceptível pelos agentes da história em seu tempo. Em alguma medida, é possível afirmar que a discussão sobre cultura escolar encontra uma espécie de elo com a discussão sobre *longa duração*, realizada por Fernand Braudel. Investigando a natureza das civilizações, Braudel explica: “as injunções exercidas infinitamente pelos espaços, pelas hierarquias sociais, pelas ‘psiques’ coletivas, pelas necessidades econômicas – todas elas forças profundas, pouco reconhecíveis, no entanto, à primeira vista, em particular para aqueles que vivem ao mesmo tempo que elas, a quem sempre parecem óbvias e não colocam nenhum problema. São essas realidades que a linguagem de hoje designa o nome de ‘estruturas’. (...) Essas *estruturas* em geral são *antigas*, de longa duração e *sempre traços distintivos e originais*. Elas conferem às civilizações sua fisionomia particular, seu ser. E estas raramente as permutam, pois cada qual as considera como valores insubstituíveis. Bem entendido, essas permanências, essas escolhas herdadas ou essa recusa em face das demais civilizações são, em geral, **inconscientes** para a grande massa dos homens. E importa, para discerni-las com clareza, afastar-se, mentalmente pelo menos, da civilização em que se está mergulhando” (BRAUDEL, 1989, pp. 48-49; grifo em itálico do autor; o grifo em negrito é nosso). Pautados nessa formulação, entendemos que o *intuito* de *setores* da sociedade brasileira está no plano das *estruturas* das mentalidades (assim como requerem as estruturas econômicas), em movimento de longa duração

Destarte, em conformidade com os trabalhos desenvolvidos pelo fórum, iremos apresentar como a equipe do evento e as pesquisas analisadas perceberam a visão do aluno, do professor e do livro didático acerca das relações étnico-raciais.

Fora apresentada em meio aos trabalhos uma pesquisa de 1988, de responsabilidade de Vera Moreira Figueira, cientista política, que tinha como propósito investigar os aspectos dispostos no parágrafo anterior. Ela explica que “a pesquisa junto aos estudantes desenvolveu-se em escolas públicas do município do Rio de Janeiro que atendem a uma clientela de baixa renda”, propositadamente, esperando encontrar um conjunto de alunos que conviviam bastante com a população negra, dados os censos da época que apontavam para “a existência de maior número de negros nessa situação de renda”. Por isso, “acreditou-se que o grau de preconceito racial deveria apresentar-se mais baixo ou mais difuso”, porém, “os resultados não confirmaram a hipótese inicial”.⁴¹

A pesquisa realizada com 442 alunos, procedeu com um método bastante popular nos dias de hoje, em blogs e redes sociais: apresentava-se um conjunto de fotos de pessoas brancas e negras, sem adereços, de modo que estas pessoas deveriam ser alocadas em algumas categorias. Em detalhes: “Sugeriu-se ao entrevistado que aquelas pessoas mostradas nas fotos faziam parte de seu próprio mundo cotidiano – por exemplo, a sala de aula. Em seguida, pedia-se que escolhesse, entre os alunos fictícios, qual gostaria que fosse seu melhor amigo, qual a pessoa mais simpática, a mais feia, a mais inteligente e assim por diante”⁴². Ao passo em que os primeiros resultados podem ser identificados entre a preferência por brancos nas qualidades positivas, e a preferência por negros nas qualidades negativas. Conforme os dados obtidos, a preferência por brancos se dera: amigo 76,2%, simpático 50%, estudioso 75,3%, inteligente 81,4%, bonito 95%, rico 94,6%. Quanto à preferência por negros: burro 82,1%, feio 90,3%, porco 84,4%, grande ladrão 60,6%, pequeno ladrão 79,6%.⁴³

Isso nos põe a pensar: o quanto um resultado como esse não ilustra como as crianças e os adolescentes escolhem suas amizades ou mesmo seus namoros na escola? Como

e, por isso, construídas historicamente. Assim, o racismo como elemento de longa duração, construído historicamente no ocidente, se faz presente ainda nos dias de hoje na sociedade brasileira, num jogo de mudanças e permanências. As necessidades da estrutura colonial e mercantil modificam-se e adaptam-se para as necessidades do atual momento do capitalismo, no Brasil e no ocidente. Os oprimidos de outrora, são remanejados em suas funções, a natureza de seu trabalho se modifica, mas seguem na esteira de assumir um papel marginal na divisão social do trabalho. Nosso argumento segue no intuito de perceber o fenômeno do racismo como esta marca de longa duração também na escola e, que dada sua natureza, visa dar conta das demandas da sociedade na qual está inserida. E por essa razão, o conceito de cultura escolar nos parece profícuo: ele – além de nos permitir perceber os fenômenos escolares de uma maneira bastante completa – nos auxilia na captura de fenômenos sociais mais amplos que se plasman na escola.

⁴¹ Elisa L. NASCIMENTO, *Op. Cit.*, p. 29.

⁴² *Ibid.*, p. 29.

⁴³ *Ibid.*, p. 30.

argumentado na nota de rodapé número 9, não se trata de afirmar que acontece um processo mental consciente na cabeça do jovem, em que as categorias ficam claras, e aí se decide por um/a amigo/a, ou namorado/a negro/a ou branco/a. A questão é: parece razoável assumir que o racismo inculcado leva os jovens à preferência por estabelecer relações afetivas positivas, na escola, com pessoas brancas, majoritariamente.

Outro aspecto racial avaliado na pesquisa de Vera Figueira fora quanto à possibilidade de mobilidade ocupacional. Os dados se apresentam da seguinte maneira: a) engenheiro: preferência por brancos 85,4%, por negros 14,5%; b) médica: preferência por brancos 92,2%, por negros 7,8%; c) faxineiro: preferência por brancos 15,5%, por negros 84,4%; d) cozinheira: preferência por brancos 15,5%, por negros: 84,4%. Para realizar o devido exame desses dados, se faz necessário invocar as palavras da própria pesquisadora:

Nota-se que as profissões de *status* ocupacional alto são consideradas próprias aos brancos e as de *status* ocupacional baixo aos negros. Poder-se-ia argumentar que tal padrão de respostas refletiria a composição do mercado de trabalho brasileiro e, nesse sentido, os entrevistados não estariam se mostrando preconceituosos, mas apenas realistas. No entanto, não é isso que acontece, pois a pergunta feita foi a seguinte: “Vamos imaginar que você fosse o dono de uma fábrica e, como dono, pudesse escolher quem vai atuar em cada profissão. A partir das fotografias expostas, quem você escolheria para ser o engenheiro de sua fábrica? E o faxineiro? Quem seria a médica? E a cozinheira?” Desse modo, trata-se da opinião do entrevistado quanto à “legitimidade” de negros e brancos ocuparem determinadas posições profissionais, nada tendo a ver com a questão de como é realmente o mercado de trabalho no país.⁴⁴

Acompanhando esse raciocínio, percebemos que, ao mesmo tempo em que o imaginário do alunado conta com representações do negro como o “sujeito feio”, ou “burro”, percebemos que logo na fase jovial de suas vidas, os futuros homens e mulheres que irão compor o mercado de trabalho e, assim, os postos na produção, na administração da produção, ou mesmo, no setor do empreendedorismo, já tem como certo as posições que o negro deve ocupar em meio aos processos produtivos (inclusive à prestação de serviços). Como bem colocado pelo pensador negro e martinicano, Frantz Fanon: “Há uma procura pelo negro, o negro é uma demanda, não se pode passar sem ele, ele é necessário, mas só depois de tornar-se palatável de uma determinada maneira”⁴⁵. Ou seja, em uma *sociedade colonial*, o uso do estereótipo se coloca como um artifício eficaz para reproduzir os sistemas de dominação que passam pelas relações étnico-raciais. Explicando melhor isso, e complementando a premissa

⁴⁴ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁵ Frantz FANON, *Black skin, white masks*. Apud: Homi BHABHA, *O local da cultura*, p. 121.

de Fanon, afirma o filósofo indiano, Homi Bhabha, sobre o alcance do estereótipo: “[ele] vai desde o servo leal até Satã, desde o amado ao odiado, uma mudança de posições do sujeito na circulação do poder colonial”⁴⁶. Em outras palavras e, retomando o exame supracitado, amado como faxineiro, o negro é a pessoa ideal para essa atividade, impensável no caso do ofício medicinal; eleito para ser o “feio”, impensável como referencial de beleza, via de regra.⁴⁷

Passemos agora ao trato da visão do professor na pesquisa de Vera Figueira. Utilizando uma metodologia de entrevista diversa da realizada com os alunos, num modelo em que se conversava com o professor durante 60 minutos, 16 professores da rede pública do Rio de Janeiro foram entrevistados. As perguntas estavam circunscritas à: “1) identificação do preconceito na escola; 2) atuação pessoal do professor frente ao negro e à questão racial; 3) seus conhecimentos históricos com relação à contribuição social do negro no Brasil”.⁴⁸

Os diagnósticos se iniciam como se segue:

O professorado reconhece a existência do preconceito racial na escola, seja entre alunos, de professores em relação a alunos, ou do corpo administrativo para com os alunos. [Igualmente,] embora todos os professores tenham se declarado destituídos de preconceitos, o conteúdo de seu discurso muitas vezes demonstrou o contrário.⁴⁹

Como não poderia ser diferente, uma vez que boa parte do conteúdo do racismo repousa no já mencionado domínio das mentalidades, enquanto elementos de longa duração, de modo que sua manifestação ocorre de maneira naturalizada, inclusive na cultura escolar. Adiante:

Todos os professores declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionam ou lecionaram. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica ou os cursos de formação de professores não dedicam qualquer ênfase, ou, melhor ainda, desconhecem a especificidade da questão racial brasileira. Dessa maneira, os professores assumem a direção de uma sala de aula sem ter noção dos problemas que irão enfrentar, na maioria das vezes, as soluções para os conflitos emergentes são buscadas no bom senso, na prática cotidiana, independentemente de qualquer lastro pedagógico.⁵⁰

⁴⁶ Homi BHABHA, *Op. Cit.*, p. 122. Sobre o uso do conceito de *sociedade colonial*, o fizemos como fizera Bhabha: caracterizando as sociedades que de alguma forma herdaram historicamente os elementos fundantes do sistema colonial, como no caso do Brasil com o racismo. Para uma melhor compreensão, Cf. *A outra questão: O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo* (BHABHA, 1998, pp. 105-128).

⁴⁷ Para mais elementos acerca da *visão* do aluno quanto às questões étnico-raciais, Cf. Elisa L. NASCIMENTO, *Op. Cit.*, pp. 31-34.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 34.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 35.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 35.

O curioso é perceber que, como apresentado no início da unidade, mesmo hoje, os educadores brasileiros parecem desconhecer ainda os caminhos para uma pedagogia crítica, que investigue e dê respostas para a produção da identidade e da diferença em nossa sociedade. Contudo, ao passo em que atualmente um conjunto de esforços se desenvolve no sentido de ao menos tentar pensar a questão da diferença étnico-racial, como exposto, no contexto do final da década de 1980, mesmo os cursos de formação e de complementação dos professores, estavam completamente alheios às questões étnico-raciais. Assim, podemos compreender porque mesmo entre os professores que se achavam destituídos de preconceitos, em verdade, se pôde verificar manifestações de racismo em suas declarações. Por conseguinte, “a realidade acima descrita permitiu aos professores, por unanimidade, declarar que o professorado não está capacitado para lidar com a questão racial”⁵¹. Neste momento, a raiz para este drama pedagógico-social *poderia* ser identificada na ausência de formação. E hoje? Procuraremos esboçar hipóteses nesse sentido, mais à frente.

Mais elementos para essa incursão se colocam:

Quanto a programas de valorização do negro, verificou-se que a maioria das escolas pesquisadas não conduz qualquer trabalho com tal linha de ação. As iniciativas que ocorrem partem do professor isoladamente e são bastante raras. Quando há o envolvimento da escola, o enfoque torna-se mais comemorativo do que questionador. Nesse caso, são preparadas comemorações relativas ao dia da abolição da escravatura e, menos frequentemente, ao Dia Nacional da Consciência negra, marcado pela data de morte de Zumbi dos Palmares. (...)

As iniciativas de “programas de valorização” do negro pretendem-se somente à sua contribuição tradicional, pouco importante aos olhos de uma sociedade tecnológica e industrial: o candomblé, a culinária, o ritmo. A escola ainda não fez qualquer tipo de reciclagem histórica e desconhece manifestações culturais, políticas e econômicas dos povos africanos distintas das mencionadas acima e com maior significação para uma sociedade moderna.⁵²

Como fora frisado, na incidência de tentativas de tratar da questão racial, a escola valoriza um conteúdo da História muito ligado à ideia da “benevolência branca”, em detrimento de um conteúdo relacionado aos processos de resistência dos povos negros. E na busca de um resgate das colaborações da África para os processos civilizacionais da humanidade, opera-se uma redução de produções milenares no desenvolvimento da técnica,

⁵¹ *Ibid.*, p. 35.

⁵² *Ibid.*, p. 35. Ainda nesta página, contamos com o relato de que apenas dois dos 16 professores apresentaram uma visão um pouco mais ampla das relações étnico-raciais, reconhecendo outras contribuições dos povos africanos.

da ciência e da economia a algumas facetas dos campos religioso, artístico e gastronômico (não que não devam ser ressaltados – mas não somente eles, e não somente alguns elementos deles). Mais uma vez, para além do espaço que conferimos hoje ao Dia da Consciência negra, será que estamos em um momento tão diferente em termos de cultura escolar, no que diz respeito à seara das relações étnico-raciais?

Ao fim e ao cabo, “o professorado atua como mantenedor-difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente”⁵³. Tal conclusão nos permite elaborar a compreensão de que, além do racismo presente entre os professores, os programas de formação e os currículos escolares, isto é, a *norma*, por também omitir ou diminuir as questões étnico-raciais, tem como prescrição o racismo.

Nesse ponto, convém tratar de uma importante faceta do campo da *norma*, o livro didático. Contudo, ao invés de expor a continuidade da pesquisa de Vera Figueira⁵⁴, gostaríamos de dar relevo para outras análises feitas para com este item, em meio aos trabalhos do fórum.

A equipe de estudiosos em sua diligência aponta:

Para o leitor, entretanto, é fundamental apreciar estes exemplos ilustrativos [dos livros didáticos analisados] dentro do contexto mais amplo da literatura escolar, que discrimina em primeiro lugar por omissão: de modo geral, a pessoa afro-brasileira nela não figura. Com a única exceção do tema escravidão e abolição, o Brasil e o mundo são retratados como se fossem povoados, construídos e vividos por brancos, que são “os brasileiros” ou “as pessoas”. A partir dessa literatura, a criança afro-brasileira constrói uma imagem da realidade social que não a inclui. É através da ausência da sua própria imagem e da de sua família, então, que a literatura didática impõe à criança negra o chamado “ideal do ego branco”.⁵⁵

Mais uma vez, a omissão aparece como um componente tônico das relações étnico-raciais na cultura escolar. Esta omissão se soma ao trato da figura da pessoa branca como aquilo que deve ser tomado como referência: seus cabelos, seus olhos, sua maquiagem, a cor de sua pele passam a ser aquilo que é considerado belo e aceito, aquilo que é normal. Contudo, a equipe em trabalho no fórum também discorre sobre a projeção do negro, quando esta ocorre. Afirma-se:

⁵³ *Ibid.*, p. 35.

⁵⁴ Para mais detalhes quanto ao tema nesta pesquisa, Cf. *Ibid.*, pp. 36-40.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 43.

É preciso assinalar, nesse contexto, outra dificuldade: a estereotipação das figuras negras quando, excepcionalmente, aparecem nas ilustrações dos livros didáticos.

Não é uma postura propositadamente racista. Não há intenção de discriminar: Apenas é tão “natural” a inferiorização do afro-brasileiro que ela é reproduzida inconscientemente.

Por isso mesmo, o efeito é pior que em outros sistemas de discriminação explícita.⁵⁶

Com isso em mente, é possível depreender que, no tripé aluno-professor-norma (no caso, a norma é representada pelo livro didático), a produção social da identidade e da diferença não é percebida. Como dito: a inferiorização, a discriminação, a erosão da humanidade na negritude é tida como natural. E as análises em torno dos livros didáticos seguirão corroborando com esta tese.

No exame de uma atividade disposta no livro *Somos todos irmãos: texto de ensino religioso escolar*, a equipe percebe uma proposta problemática. Duas imagens são colocadas lado-a-lado e o enunciado pede: “pinte a cena que mostra quem é realmente amigo”. Na primeira imagem, um garoto branco, cheio de balas, está sentado ao lado de um garoto negro, num ambiente que parece uma sala de aula. Nesta imagem, o garoto branco está aborrecido com um olhar carecente do garoto negro em direção à suas balas. Na segunda imagem, o garoto negro está radiante de alegria, em virtude da benevolência do garoto branco que, satisfeito com sua atitude, deu ao menino negro uma porção de balas. Nas palavras da equipe do fórum, “este quadro transmite o estereótipo do negrinho pobre que espera o gesto paternalista e generoso do colega branco que lhe dá balas quando é ‘realmente amigo’ ”.⁵⁷

Em uma outra análise de um conteúdo do mesmo material, uma situação com o ideal de família se coloca. O enunciado diz: “As famílias não são todas iguais; Vou mostrar a família de alguns amiguinhos meus”. Quatro exemplos de família são apresentados. No primeiro exemplo, “Rui mora com o pai e a mãe, e têm dois irmãos”, todos brancos. No segundo exemplo, “Rita mora com a mãe e a irmãzinha”, todas brancas. No terceiro, “Olavo mora com o pai e a avó, todos brancos”. No quarto, “Bete mora com um casal que a cria como filha”, Bete é negra, o casal de pais adotivos é branco. Como bem observa a equipe:

Neste quadro, que apresenta os vários tipos de famílias, a criança negra vem retratada, como sempre, não tendo família. Ela aparece apenas como órfã criada por um generoso casal branco. Este exemplo ilustra uma das mais notórias discriminações contra a criança negra na literatura escolar: a ela

⁵⁶ *Ibid.*, p. 43.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 44.

sistematicamente se nega o mais elementar referencial da infância – a família.⁵⁸

Ainda que este seja um material de ensino religioso, como a própria equipe diz, este era (e ainda é?) um exemplo de algo recorrente na literatura escolar, nas mais diversas disciplinas.

Todavia, em busca de um material mais próximo da História em si, a obra *Vamos conhecer o Brasil (Estudos sociais, 4ª série)*, nos traz um problema de representação quanto à composição étnica do povo brasileiro. Em um texto destacado desse material, se lê o seguinte:

Os elementos étnicos que formaram nosso povo foram o *branco, o negro e o índio*.

A maioria dos brasileiros tem cor branca, pois descende de europeus: primeiro dos povoadores portugueses, depois dos imigrantes italianos, espanhóis, alemães, eslavo-poloneses, lituanos, russos, sírio-libaneses e outros.

Aparecem em menor quantidade os negros, que descendem dos que foram trazidos da África em tempos passados.⁵⁹

Ao passo em que a equipe responde:

Além de exemplificar a minimização da população de origem africana, o texto destaca as distintas procedências dos descendentes de europeus, citando portugueses, italianos, espanhóis e assim por diante. Em contraste, os afro-brasileiros – descendentes de povos bantos e sudaneses, da África ocidental, meridional, central e oriental, com suas diversas identidades nacionais de origem (gege/ewe, yoruba/nagô, etíope, quimbundo e assim por diante) – são identificados apenas como “negros descendentes dos que foram trazidos da África”. A escamoteação das procedências originais contribui para deixar a identidade africana obscura, sem a nitidez e riqueza de definição atribuídas à europeia.⁶⁰

Nesse ritmo, diminuindo o valor numérico expressivo da população negra, aplica-se uma espécie de *coisificação* do outro, no sentido de lhe retirar o conteúdo originário de um complexo étnico oriundo das mais diferentes culturas, das mais diferentes nações e/ou etnias africanas. A África não é um bloco monolítico. No entanto, o texto segue na trilha da valorização do “ideal de ego branco”. O branco, sim, tem uma origem plural, diversa e que merece destaque. Ao negro, vale a máxima de que todos vieram do mesmo lugar, sem singularidades a serem observadas.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 46-47.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 57 (o grifo é dos autores).

⁶⁰ *Ibid.*, p. 58.

Feitas estas considerações, encerramos a exposição das análises e pesquisas colocadas sobre a mesa do fórum acerca do conteúdo das relações étnico-raciais que transpassa a constelação aluno-professor-*norma*.

Para encaminhar o encerramento da análise das atividades do fórum, cabe ressaltar os direcionamentos pensados pelos participantes. Várias medidas foram concebidas, porém, gostaríamos de nos deter nos apontamentos feitos para a ressignificação curricular nas diferentes modalidades/ciclos de ensino. Toda a proposição se fundamenta no que a equipe chamou de uma “perspectiva afrocentrada”, que se caracteriza:

- 1- Com referência básica às civilizações clássicas africanas;
- 2- Evitando repetir e visando a eliminar o conteúdo negativo, tanto na forma de estereótipos como de omissões, que até o momento se apresenta em relação ao africano, ao afro-brasileiro e a suas famílias e culturas próprias;
- 3- Levando em conta a cultura, a experiência histórica e a literalidade/oralidade específicas à comunidade afro-brasileira.⁶¹

Tal perspectiva será o guia para a organização de sugestões pedagógicas no segmento da pré-escola, dos antigos 1º e 2º graus, para o ensino religioso, chegando à universidade.

Para que tenhamos uma ideia do espírito que orienta essas sugestões, destaquemos que para a educação infantil (pré-escola) haverá:

“a) valorização, e não estigmatização, de diferentes tipos de cabelo e de traços físicos; b) incorporação da imagem da família e das referências culturais da criança negra no material didático e nos exercícios; c) utilização de maneira positiva de bonecos e de desenhos de figuras humanas de origem africana; d) utilização de mitos, estórias e heróis de origem africana e afro-brasileira no trabalho com estórias”⁶².

Para 1º grau:

a) Mapas, retratos de figuras históricas, desenhos; b) Referência aos grandes protagonistas da história africana e afro-brasileira; c) Referências às civilizações clássicas da África antiga em todos os contextos que abordam a antiguidade ou as origens da civilização ocidental; d) Inclusão da figura do afro-brasileiro e sua cultura em contextos não estereotipados.”⁶³

⁶¹ *Ibid.*, p. 19.

⁶² *Ibid.*, p. 20.

⁶³ *Ibid.* p. 21.

E para o 2º grau: “Integração da imagem e do conteúdo da experiência africana e afro-brasileira em todas as matérias; Implantação de duas novas matérias: História Geral das Civilizações Africanas e Fundamentos Filosóficos da Cultura Afro-Brasileira”⁶⁴.

Nesse bojo, o que se reserva para a educação básica é uma proposta que oferece uma possibilidade de representação do negro de uma maneira positiva, desde a mais tenra infância, passando por uma ressignificação na delimitação de conteúdos sobre a História da África e da diáspora.

Elementos aparentemente banais, como os tipos de cabelos que irão aparecer nas atividades na educação infantil são objeto de preocupação, uma vez que, por exemplo, como temos argumentado, na dinâmica da cultura escolar, ensinamos muito mais do que conteúdos “formais”, previstos nas orientações curriculares de uma escola ou de uma rede de ensino. No caso, o propósito é o de valorizar os cabelos que caracterizam os africanos e os afrobrasileiros. Tal medida tem o potencial de criar junto às crianças a ideia de que é possível ser negro e ser bonito. De que ter o cabelo crespo não é o mesmo que ter “cabelo ruim” – que não há tal tipo de coisa, afinal. Algo que pode parecer banal para os enquadrados na norma, pode mudar, literalmente, a forma como uma criança negra se percebe e se coloca diante dos outros, ao mesmo tempo em que o inverso também ocorre. Ou seja, como não imaginar que, se tais sugestões fossem levadas à cabo de maneira efetiva (através de um longo – para não dizer longuíssimo – período de tempo), poderíamos reverter o quadro observado por Vera Moreira, linhas atrás.

Igualmente, as sugestões propõem que o negro seja referência, e que suas referências não sejam omitidas, como é o caso da própria noção de família.

Para o 1º grau, também, observamos o esforço em revelar o quanto, em verdade, a própria origem civilizacional do ocidente é tributária da África. Para o 2º grau, tamanho é o destaque para a História africana e para sua complexidade, que chega-se a conceber disciplinas específicas para ela (num momento da história do currículo em que nem na própria disciplina da História a História africana está devidamente enquadrada). Ainda no 2º grau, considera-se também a abordagem dos aspectos filosóficos da cultura afro-brasileira: algo que realmente chama atenção, se tivermos em mente o fato de que quando falamos de filosofia no Ocidente, só falamos das produções europeias e seus derivados.

⁶⁴ *Ibid.* p. 21.

No que tange ao ensino religioso, os participantes do fórum propõem:

1. Revisão imediata da atual orientação exclusora das religiões de origem africana, com sua visão hegemônica promovendo como única fonte de orientação espiritual a tradição ocidental judaico-cristã.
2. Integração do estudo dos fundamentos filosóficos da religiosidade de origem africana ao Ensino Religioso ministrado.
3. Discussão e decisão sobre a conveniência, a médio e longo prazo, de continuar ou não com o Ensino Religioso no contexto de uma filosofia pluralista de educação, levando em conta a sua implantação como obra do regime autoritário no intuito de reforçar a imposição de uma cultura hegemônica (a chamada “universal”) como elemento no conjunto de mecanismos de controle social e político a serviço do Estado.⁶⁵

Uma proposição como essa é da maior importância, levando em consideração o histórico de criminalização das práticas religiosas afrobrasileiras e africanas, como nos explica o historiador Josivaldo Oliveira: “No caso das religiões afro-brasileiras, registrou-se em diferentes partes do país um conjunto de processos criminais movidos contra adeptos dessas práticas religiosas, acusando-os de crimes contra a saúde pública, o que levou a condenações dos membros das comunidades afro-religiosas”⁶⁶. Isto é, se pensarmos que o Código penal de 1940 prevê em seu artigo 284º o “crime” de “curandeirismo”⁶⁷, o quanto os praticantes das religiões afro não já sofreram legalmente por simplesmente praticar sua fé? Quanto mais, uma criança/adolescente que em uma escola é identificado como adepto da Umbanda ou do Candomblé. Nesse sentido, o fórum propunha que fosse colocado em xeque o eurocentrismo que permeava as relações educacionais quanto à religião, e, no limite, colocava em xeque toda a ideia de ensino religioso, diante das necessidades de se pensar uma sociedade diversa, que deveria se sustentar no respeito e na tolerância⁶⁸.

Quanto ao âmbito da universidade, o sugerido é:

1. Desenvolvimento de estudos africanos e afro-brasileiros, interdisciplinares, desenvolvendo a perspectiva acadêmica afrocentrada, dentro de uma perspectiva ampla que englobe o mundo africano como um todo. Trata-se de uma proposta acadêmica específica de estudos afrocentrados.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 21.

⁶⁶ Josivaldo OLIVEIRA, *Afirmção das culturas de matrizes africanas no Brasil*. In: Patricia T. SANTOS (org.), *Educação e sociedade entre África e Brasil*, p. 26.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 26-27.

⁶⁸ Tolerância aqui tem a conotação discutida pelo filósofo Rainer Forst, no sentido de respeito moral (onde há reconhecimento do outro e estima recíproca entre as partes), e não como permissão. Cf. Rainer FORST, *Os limites da tolerância*, pp. 20-21.

2. Revisão das matérias ensinadas nas disciplinas acadêmicas existentes, de forma a corrigir as distorções prevaescentes e introduzir uma perspectiva histórica não-eurocentrista. Exemplos:

a) cursos que desenvolvam a perspectiva do Terceiro Mundo, a exemplo dos que já vêm sendo ministrados na Universidade Federal do Rio de Janeiro sob o título “A Emergência e Descolonização dos Países Afro-Asiáticos”;

b) cursos sobre as civilizações clássicas africanas da antiguidade (Núbia, Meroe, Axum, Egito) como fonte dos fundamentos científicos e filosóficos da civilização clássica greco-romana, e sobre sua presença e participação na antiga Europa, Ásia e América;

c) cursos sobre a história do africano no Brasil; os fundamentos filosóficos da cultura religiosa afro-brasileira e sua participação na formação da cultura nacional; a literatura africana e afro-brasileira, e assim por diante.

3. Integração dessas matérias aos cursos e atividades de reciclagem de professores propostos no Plano de Atualização de Professores da Rede Pública (1991), elaborado em regime de convênio entre as Universidades do Rio de Janeiro e as Secretarias Estaduais de Educação e de Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia, para implementação imediata.⁶⁹

O que vemos aqui, é próprio espírito das lutas do movimento negro que será plasmado na posterior Lei 10.639/03, tal como nas *Diretrizes* de 2004. Diante desse trecho, fica difícil não perceber o fórum como um evento que sintetiza décadas de luta, e colabora no assentamento do terreno por onde irá se erguer as transformações curriculares que garantirão o lugar de protagonismo da História da África e da diáspora, ao lado da História dos demais povos que compõem o conjunto diverso da humanidade. As orientações definidas para o meio universitário garantiriam meios de proporcionar uma formação rica para os professores, baseada num amplo e profundo conhecimento da História dos diferentes impérios, reinos, e etnias que se estabeleceram/viveram na África, colocando-a em pé de igualdade, por exemplo, em relação à Europa. Isso em si, já seria mais um elemento expressivo no combate às representações negativas do povo negro. Isto é, com tal articulação curricular universitária configurada, tornar-se-ia evidente que a África tem História⁷⁰.

Considerando o exposto, nos interessa pensar que desde antes do início da década de 1990, esforços propositivos vem ocorrendo no sentido de construir um currículo antirracista, a exemplo do fórum em questão. Esses esforços acabaram por ganhar um vulto tão grande, que em 2003 é sancionada a Lei 10.639. E depois disso, várias redes de ensino passaram a dedicar energia e recursos na implementação de um currículo antirracista.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre o cotidiano escolar contemporâneo no Brasil, parece que as práticas e sentimentos trazidos à baila pelo fórum em 1991 não se

⁶⁹ Elisa L. NASCIMENTO, *Op. Cit.*, pp. 21-22.

⁷⁰ Afirmção que parece dizer o óbvio para os iniciados, mas que, para os leigos (para jovens e adultos!), na maior parte das vezes, é o que caracteriza seu conhecimento sobre África.

transformaram significativamente. Como exposto por Tomaz Tadeu parágrafos atrás, ainda não chegamos a implementar uma pedagogia verdadeiramente crítica, que dê conta de discutir a produção da identidade e da diferença, rumo a um cenário verdadeiramente emancipatório. Sendo assim, o que poderia explicar esse cenário?

Para ensaiar uma resposta, voltaremos a recorrer aos estudiosos da cultura escolar. Em grande sintonia com nossas preocupações, enseja Antonio Viñao Frago: “A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo”⁷¹. Isto é, após o racismo ter se sedimentado em meio à dinâmica da cultura escolar, como ele poderia ser simplesmente apagado, uma vez que a *prescrição* e a *execução* pedagógica conviveram solidamente com o pressuposto da superioridade racial do branco para com o negro?

Soma-se nessa discussão Dominique Julia: “É que no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas”⁷². Isto porque, em nosso juízo, ao tratarmos da cultura escolar estamos tratando de história, e a história enquanto fenômeno, ou, enquanto processo, não pode escapar do jugo das marcas de longa duração mencionadas anteriormente⁷³. Não queremos dizer com isso que o racismo é imbatível, e que teremos de conviver com ele para sempre. Ao contrário, sendo a história um processo também marcado por permanências, à todo tempo, ela está sujeita às mudanças. Contudo, as mudanças não ocorrem ao sabor do desejo dos agentes históricos. As mudanças são fruto de uma complexa equação temporal, cujo resultado é variável segundo as tensões colocadas por um grande número de agentes que disputam ou não a direção da história, e que não podem prever os eventuais acontecimentos que a todo instante podem mudar a ordem dos fatores dispostos na equação inicial⁷⁴.

Nesse sentido, chamamos a atenção para esta hipótese que argumenta: as reformas não podem de *imediato* ressignificar os elementos constitutivos da cultura escolar. Os sedimentos, ou, as marcas de longa duração são componentes históricos muito resistentes. Não são

⁷¹ Antonio V. FRAGO, *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*, p. 87.

⁷² Dominique JULIA, *Op. Cit.*, p. 23.

⁷³ Muito interessante, aliás, que ao dedicar-se ao exame do vetor *profissionalização dos professores* no que tange à cultura escolar, Julia afirma: “Sobre este ponto, um estudo sobre a longa duração e não apenas sobre a curta duração permitiria, sem dúvida, medir melhor as heranças e as modificações que se operam no decorrer das gerações” (*Ibid.*, pp. 24-25).

⁷⁴ Tal formulação já nos fora colocada em outro momento, de modo diverso: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Karl MARX, *O 18 Brumário*, p. 17).

intransponíveis. E é evidente que, no caso de práticas escolares violentas como o racismo, todo o esforço que se mova em combate à ele deve ser incentivado, desde que não cometa o abuso de acabar por reforçá-lo. Por isso, é preciso compreendê-lo criticamente. Não basta celebrar a diferença. Precisamos compreender a quem ela interessa. Assim como precisamos compreender também, que, apesar de nossos esforços, o racismo como constante em meio a cultura escolar não tem seus dias contados. Mesmo cientes disso, a que se ter “otimismo na ação”⁷⁵, porque, o próprio fato de termos tantos espaços acadêmicos e escolares sendo ocupados pelo trabalho com a História da África e da diáspora, ou mesmo, com as relações étnico-raciais, é sinal de que temos muitos motivos para comemorar.

⁷⁵ Referência ao aforismo atribuído à Gramsci: “sou pessimista com a inteligência, mas, um otimista com a vontade”.

1.3. Lei 10.639/03, *A África na sala de aula* e a Síntese da HGA

Nesta unidade, iremos retomar os comentários feitos na introdução acerca de mais três marcos no ensino de História da África no contexto curricular brasileiro: a) a Lei 10.639/03; b) *A África na sala de aula*; e c) a Síntese da HGA. A discussão sobre estes encerra o propósito do capítulo 1, garantindo também um complemento na justificativa da escolha das fontes de nossa pesquisa.

A Lei Federal 10.639/03 parece sintetizar todo o esforço de luta do movimento negro quanto às pautas de educação em um mecanismo jurídico inédito, que garante condições basilares para que relações sociais viciadas possam ser ressignificadas. Assegurar que o currículo em História passaria a incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”⁷⁶, fora certamente uma das clivagens institucionais pelas quais tanto ansiavam aqueles que herdaram o espírito do pan-africanismo em nosso contexto⁷⁷. Tal afirmação não nos parece exagero, dado o que está elucidado nas já referidas *Diretrizes*, isto é, a construção da consciência negra e de uma pedagogia antirracista promove o que se segue:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.⁷⁸

Em cascata, os especialistas da História, da Educação, e das mais diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar (e não somente as ciências humanas), iriam ter em suas mãos a responsabilidade de criar novos materiais didáticos e paradidáticos que colaborassem na implementação da *Lei* e das *Diretrizes*. É diante desse cenário que emerge *A África na sala de aula*, de Leila Leite Hernandez.

Muito embora já tenhamos apresentado em linhas gerais esta obra, vale ressaltar o quanto ela responde as demandas oriundas das mudanças curriculares que se iniciam na década de 2000.

⁷⁶ BRASIL, *Lei Federal 10.639/03*.

⁷⁷ Como já falamos brevemente - apesar de toda a implicação das *marcas de longa duração* e da *cultura escolar*, discutidas na unidade anterior.

⁷⁸ BRASIL, *Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*.

Os treze capítulos de Hernandez são divididos, conforme a autora, em quatro grupos, cada um deles com um eixo central. Vejamos como ela organiza tais grupos, a fim de perceber a essência deste trabalho, relacionando-a com a discussão que estamos desenvolvendo. Diz a autora sobre o primeiro grupo:

Nele são explorados os preconceitos e as pré-noções acerca da África, com o objetivo de desmontar a ideia da aistoricidade do continente africano, apontando seu dinamismo interno evidenciado pelos intercâmbios comerciais e culturais. Também há uma forte preocupação em oferecer uma síntese da historiografia sobre o continente, com destaque particular à tradição oral africana, para o conhecimento de inúmeros aspectos históricos, políticos, sociológicos e antropológicos próprios de seus vários povos.⁷⁹

Hernandez propõe o exercício da desconstrução de preconceitos estruturantes sobre os povos africanos e sua relação com a História, argumentando que esta é uma das primeiras ações importantes na trilha de um ensino de História que considere respeitosamente a História da África.

O segundo grupo investiga a natureza do colonialismo, isto é, os “mecanismos e instrumentos de dominação dos diferentes sistemas coloniais, com ênfase na burocracia colonial fundada no exercício da violência, no etnocentrismo e, em particular, no racismo, tendo como contraponto os movimentos de resistência que eclodiram em todo o continente africano”⁸⁰. Sinaliza aqui que não se trata apenas de abordar a exploração dos povos africanos, mas, igualmente, sua resistência diante da violência colonial.

O terceiro grupo tem a intenção de:

analisar o papel das elites culturais diante das questões de política e identidade. Neles [nos capítulos que compõem esse grupo] exploram-se os processos de formação da consciência nacional, do protonacionalismo e dos nacionalismos, tanto continentais, cuja unidade é centrada, sobretudo, na ideia de uma etnia africana, como os específicos de cada território fundados na ideia de nação, ainda que por vezes utilizada como termo intercambiável de etnia. Também se propõe compreender como a África se insere na história política propriamente dita, das complexas interconexões que insinuam aspectos políticos e ideológicos dentro do continente e com os demais, propiciando organização de interesses e articulação de solidariedades, somando esforços para as lutas contra a dependência em suas diversas formas.⁸¹

⁷⁹ Leila L. HERNANDEZ, *A África na sala de aula*, p. 14.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 14.

⁸¹ *Ibid.*, pp. 14-15.

Este grupo de capítulos abarca a discussão da autora com o pan-africanismo propriamente dito e seus nuances. Sem se prolongar (mesmo porque não é seu propósito nesse momento da obra), a autora já nos dá pistas de como ela percebe o pan-africanismo e a descolonização das nações africanas como fenômenos que se inserem em uma lógica própria, evitando adjetivos que tipifiquem positivamente ou negativamente ambos. Essa percepção é elementar para a execução de nossas análises vindouras e será devidamente examinada no próximo capítulo, nos dando ferramentas para a realização dos trabalhos do último capítulo. No mais, vale ressaltar que a autora garante um espaço significativo para debater o núcleo duro do pan-africanismo e seus desdobramentos durante o século XX, deixando evidente que falar de África na Contemporaneidade é uma tarefa que não pode se furtar do paradigma que é o pan-africanismo.

Sobre o último grupo,

Enfrenta-se o imenso desafio de compreender como as ‘elites africanas’ incorporaram ao ideal de independência os projetos de reformulação institucional e de modernização econômica, social e política. Também se ressaltam as diferentes estratégias de luta, da negociação à guerra de guerrilhas, acentuando que, não raras vezes, as duas estratégias coexistiram para que as independências fossem alcançadas.⁸²

Para finalizar seu trabalho, a autora há de esmiuçar os processos de descolonização das nações africanas, procurando identificar como ocorre o chamado processo de “modernização” destas nações, observando a complexa relação que irá se colocar diante do poder da “tradição” e do pensamento das elites locais, fortemente influenciadas pelo *Ocidente*.

Feitas as devidas considerações sobre mais este marco que foi/é *A África na sala de aula*, falemos agora da *Síntese*, o último marco que será abordado.

A *Síntese da coleção História geral da África*, como já mencionado, é um trabalho realizado principalmente por três pessoas: o cientista social Valter Roberto Silvério, editor da obra; pela arqueóloga Maria Corina Rocha; e pelo historiador Muryatan Santana Barbosa. Em algumas comunicações que podem ser encontradas na web⁸³, Silvério afirma que, em verdade, a responsabilidade por este trabalho é de muito mais pessoas. Porém, para facilitar o desenvolvimento da escrita, faremos menção à estas três figuras, que são os especialistas que assinam a obra.

⁸² *Ibid.*, p. 15.

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=5SHdSNKF018> (acesso em 28/04/2018).

A *Síntese* se insere num contexto de políticas públicas para a promoção do ensino de História da África e da História afrobrasileira, sendo, desta forma, encabeçada pelo Ministério da educação e, não bastasse isso, pela própria UNESCO. Some-se à este grupo a Universidade Federal de São Carlos. Juntas, essas instituições fizeram com que o projeto “Brasil-África: Histórias cruzadas” gerasse em 2013 a *Síntese*.

Para além dessa origem sem igual, a obra conta com uma natureza pedagógica, sendo pensada para professores e estudantes da educação básica – e não só restrita à academia:

A síntese, em dois volumes, que estamos disponibilizando a partir dos oito volumes da História Geral da África e parte do conjunto de materiais⁸⁴ tem por objetivo propiciar aos professores e alunos, e as pessoas de modo geral, um conjunto de conhecimentos e informações sobre o continente africano, os quais podem abrir novas possibilidades de tratamento de questões que atravessam seu cotidiano no interior da escola. Neste sentido, procuramos organizar os dois volumes com textos sintéticos e objetivos, para permitir uma visão tanto da riqueza das contribuições dos povos africanos para a humanidade quanto do seu impacto na constituição da sociedade brasileira e, também, em resposta as reivindicações de mudanças expressas pela lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.⁸⁵

Com isso em mente, consideramos que este esforço homérico carrega consigo a promessa de um alcance (e profundidade) dificilmente comparável com outra empreitada da mesma natureza, quanto à temática do ensino de História da África na história da educação brasileira. Não queremos com isso, diminuir a importância de outras obras e autores, nem, tão pouco, eleger a *Síntese* como a redentora do ensino de História da África. Temos a intenção apenas de fazer justiça, dimensionando a importância da obra, explicando o porquê de nossa escolha ao pensá-la como marco.

Junto à esses elementos, queremos frisar também a importância da *Síntese* para a nossa realidade prática, em particular. O autor desta pesquisa atua como professor na rede pública do município de São Paulo, que há pouco tempo (2016), ganhou outro trabalho, de natureza didática, inspirado no conteúdo da *Síntese*, só que com uma linguagem muito mais próxima da dos livros didáticos. A obra recebeu o nome de *O que você sabe sobre a África?* E antes disso, em 2014, a gestão do então prefeito, Fernando Haddad, autorizou a liberação de quase

⁸⁴ Segundo Silvério, outros materiais seriam produzidos a partir do projeto “Histórias cruzadas”.

⁸⁵ Valter Roberto SILVÉRIO, *Síntese da coleção História geral da África vol. 2*, p. 10.

R\$ 100.000,00 para a impressão de 5.000 cópias da *Síntese*, que hoje ocupam as bibliotecas/salas de leitura das escolas públicas municipais.⁸⁶

Nesse sentido, mais do que a importância que a obra têm em escala nacional enquanto marco (para não falar na internacional – não é possível imaginar essa obra alcançando os países africanos lusófonos?), a *Síntese* tem uma importância especial para o autor da pesquisa. Nossas inquietações, antes de qualquer coisa, emanaram de nossa atuação prática na rede pública do município de São Paulo. Essa mesma rede conta com a presença da *Síntese* em parte significativa de suas escolas. Não conseguimos imaginar condições mais propícias para que esta obra fosse tomada como a principal fonte a ser analisada, em conformidade com os postulados apresentados neste escrito.

Feita a discussão sobre os caminhos do ensino de História da África no Brasil, podemos adentrar agora no terreno específico do pan-africanismo e da subsequente análise da *Síntese*.

⁸⁶ SÃO PAULO, *Diário oficial Cidade de São Paulo* (23/10/2014), p. 5.

Capítulo 2:

Percepções do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas

2.1. O prisma dos *adeptos*

Como transparece em nossa escrita, entendemos que os objetos que ora submetemos a estudo não são apreendidos de uma única maneira por historiadores, cientistas sociais, filósofos e/ou outros especialistas das humanidades. O pan-africanismo e os processos de descolonização das nações africanas são percebidos de maneiras diversas. E por isso, não poderíamos realizar a análise da *Síntese*, obra que discute tais objetos, sem antes enquadrar adequadamente as possíveis percepções dos temas, compreendendo o debate que há em torno destes. Argumentaremos que é possível observar ao menos três prismas de percepção acerca do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas: a) a ótica dos *adeptos* do pan-africanismo; b) a ótica *reviscionista*; c) a ótica *histórico-compreensiva*. Salientamos que esta classificação corresponde a uma necessidade metodológica para que possamos empreender uma discussão historiográfica e didática acerca dos temas em questão. É correto afirmar que outras classificações são legítimas e que, portanto, a nossa não é absoluta, estando inserida num contexto heurístico específico.

Para balizar nossa proposição metodológica, poderíamos tecer primeiramente a caracterização do pan-africanismo em relação aos processos de descolonização. Afirmaríamos que tratou-se de um movimento político e ideológico internacional, em que a negritude africana e da diáspora se articulava em múltiplas frentes para emancipar as nações africanas do jugo do colonialismo europeu. Ele teria seus primórdios em finais do século XIX, amadureceria no início do século XX, atingindo seu ápice nas décadas seguintes ao final da Segunda Guerra mundial. Contudo, tais definições cumprem com uma função meramente preliminar, insuficiente para explicar a complexidade do debate inerente ao tema a ser investigado. Diante disso, passaremos a caracterizar melhor os prismas que nos servirão como ferramentas para nossa investigação.

Sobre o primeiro prisma sugerido, o dos *adeptos* do pan-africanismo, apesar de correr o risco de estarmos sendo injustos com os autores das demais perspectivas (uma vez que, de maneira diversa, eles também podem ser adeptos – com as reservas e ressalvas que fazem ao pan-africanismo), entendemos que os termos são apropriados para discutir os autores que tratam do pan-africanismo de maneira levemente, moderadamente, ou fortemente

entusiasmada. Julgamos que podem ser enquadrados nessa vertente, autoras e autores como Elisa Larkin Nascimento (1981), Abdias do Nascimento (2002), Carlos Serrano e Maurício Waldman (2010), e Fernando Jorge Pina Tavares (2015).

De modo mais ou menos enfático, esses autores têm em comum a concepção de que “o pan-africanismo significa a luta para a libertação dos povos africanos em todos os lugares onde se encontrem”⁸⁷. Para estes autores, portanto, o pan-africanismo não seria um fenômeno histórico datado, mas sim, um fenômeno em processo. Seria mais que um movimento internacional pela luta da descolonização das nações africanas. Seria um movimento, e um sistema de pensamento que pulsam ainda hoje, e que se fazem necessários onde ainda houver os vestígios do colonialismo. A exemplo do Brasil, em que, “a realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos”⁸⁸.

Sendo assim, como assinalou durante décadas o movimento negro no Brasil (e integrantes dele, intelectuais como o próprio Abdias Nascimento – que participou, inclusive, de algumas edições dos congressos pan-africanos), a educação seria uma das frentes de luta em que se deveria travar o combate do antirracismo. Algo expresso na seguinte assertiva: “Assinale-se que uma questão tão contemporânea quanto a revisão dos conteúdos pedagógicos relacionados à África (que, por sinal, justifica a elaboração de uma publicação como *Memória D’África*) associa-se no plano das ideias ao temário pan-africanista”⁸⁹. Nesse ritmo, Serrano e Waldman sugerem que as próprias mudanças curriculares que vem ocorrendo no Brasil nos últimos quinze anos seriam sinônimos e frutos de lutas pan-africanistas.

Para Tavares, o pan-africanismo ocupa um lugar ímpar na História:

O pan-africanismo é um dos acontecimentos mais emblemáticos da África contemporânea e das diásporas africanas espalhadas pelas rotas de escravos, bem como na formação da organização da Unidade Africana e de sua sucessora, a União Africana. Esse fenômeno político maior da África foi fundamental na constituição de uma identidade negra, tendo sido um fator de unidade, de luta dos negros por reconhecimento, direitos humanos, igualdade racial e depois como elemento agregador dos movimentos nacionalistas, na luta pela independência através de seus congressos, e também como componente aglutinador para a formação de uma instituição continental que tinha, entre os seus objetivos, a descolonização de todo o território africano.⁹⁰

⁸⁷ Elisa L. NASCIMENTO, *Pan-africanismo na América do sul*, p. 74 (a citação também fora usada no início da dissertação, em contexto diverso).

⁸⁸ Cf. Abdias do NASCIMENTO, *Genocídio do negro brasileiro*, p. 98.

⁸⁹ Carlos SERRANO; Maurício WALDMAN, *Memória D’África*, p.235 (grifo dos autores, em referência ao título de sua obra).

⁹⁰ Fernando Jorge Pina TAVARES, *Pan-africanismo e educação das relações étnico-raciais*, p. 117.

Além disso:

É pertinente refletir, em que medida, o movimento pan-africanista pode constituir um campo de referência hermenêutica e epistemológica para se repensar não só o continente africano, ainda repleto de problemas, como também e sobretudo para a educação e a emancipação dos movimentos de resistência dos afro-descendentes espalhados pelas rotas de escravos. Pensar a África não é pensar apenas os africanos residentes no continente; pensar a África é pensar a negritude, as africanidades e a sua condição, e isso implica uma extensão do pensamento à todas as diásporas africanas espalhadas pelo mundo. Pode ser uma proposta de troca internacional que deve ter como foco o diálogo intercultural e a solidariedade entre os povos.⁹¹

Com isso em mente, para autores deste espectro analítico, o pan-africanismo é encarado como um artefato histórico que serviu e serve às populações africanas e afrodescendentes nas lutas por independência e reconhecimento, perpassando as trincheiras da política, do direito, da educação, chegando à ciência, incidindo diretamente sobre a epistemologia das áreas do conhecimento que perscrutam as relações humanas no tempo e no espaço. No limite, o pan-africanismo ainda estaria colaborando na efetiva descolonização das nações e povos africanos, atuando nos *fronts* visíveis e invisíveis⁹² das relações étnico-raciais.

⁹¹ *Ibid.*, p. 121.

⁹² Invisíveis pois, há oceanos de questões a serem estudadas em profundidade acerca das relações étnico-raciais que jazem no campo do inconsciente.

2.2. O prisma dos *revisionistas*

De modo diverso à corrente apresentada acima, o prisma dos *revisionistas* oferece um inventário analítico que percebe as relações sociais na dinâmica das *sociedades coloniais*⁹³, a partir (justamente) de uma revisão dos papéis dos grupos tradicionalmente classificados como “opressores” e “oprimidos”, ou, “exploradores” e “explorados”. Nesta acepção, o revisionismo não é tomado de forma pejorativa. O encaramos como uma atitude epistemológica que visa produzir novos significados sobre determinados fenômenos que foram tradicionalmente estudados por perspectivas que poderiam, eventualmente, deixar de observar algum aspecto imperceptível de um dado objeto, dependendo dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos, ou mesmo, das fontes documentais disponíveis. Entendemos que, para nossas finalidades, se enquadram no conjunto dos *revisionistas* autores como, Kwame Anthony Appiah (1997), Boubacar Barry (2000), e Fábila Barbosa Ribeiro (2015). Apesar de nem todos discutirem os nuances do pan-africanismo, os três têm em comum a preocupação de analisar a dinâmica das *sociedades coloniais*. Igualmente, julgamos que é possível identificar nesses três autores certo alinhamento teórico no que diz respeito à análise das relações nessas sociedades. O posicionamento desses autores, por conseguinte, oferece outras percepções sobre o pan-africanismo e a descolonização das nações africanas.

Anthony Appiah, diferentemente dos *adeptos*, por exemplo, se preocupa em caracterizar o pan-africanismo a partir de seus elementos constitutivos, que revelam a permeabilidade ideológica do movimento e do fenômeno, em relação à paradigmas ocidentais, e, importante dizer: brancos. Notoriamente, a noção de raça é um dos elementos fundantes da modernidade europeia. Sua preocupação quanto ao pan-africanismo começa, deste modo, pela centralidade da noção de raça, que ao seu ver, é inerente ao pan-africanismo. Ao analisar os discursos e obras de Alexander Crummell, um dos chamados pais do pan-africanismo, Appiah atenta: “No cerne da visão de Crummell há um só conceito norteador: a raça. A ‘África’ de Crummell é a pátria da raça negra, e seu direito de agir dentro dela, falar por ela e arquitetar seu futuro decorria do fato de ele também ser negro”. Sugerindo assim, que na gênese do movimento, a raça seria o catalisador ideológico. Na mesma esteira:

⁹³ Vide nota de rodapé 8.

Crummell sustentava que havia um destino comum para os povos da África – pelo que devemos sempre entender o povo negro –, não porque eles partilhassem de uma ecologia comum, nem porque tivessem uma experiência histórica comum ou enfrentassem uma ameaça comum da Europa imperial, mas por pertencerem a essa única raça. Para ele, o que tornava a África unitária era ela ser a pátria dos negros, assim como a Inglaterra era a pátria dos anglo-saxões, ou a Alemanha, a dos teutões.⁹⁴

Tal linha de raciocínio visa sustentar uma de suas teses sobre o pan-africanismo: ele é um movimento de embasamento “racista”. É salutar dizer que, o autor dedica quatro parágrafos para explicar que o conceito de racismo em Crummell, por exemplo, não guarda relações com o significado do racismo durante o regime nazista de Hitler, ou durante o regime do Apartheid na África do Sul. Afirmando que seria “politicamente inoportuno” e “moralmente insensível” acusar o pan-africanismo pura e simplesmente de racista. Todavia, não seria possível evadir do diagnóstico inicial: ainda que o próprio “pai” do pan-africanismo nunca tenha usado a ideia de raça com a finalidade de fazer mal a alguém, seus esforços intelectuais e políticos operavam com vistas a cumprir uma espécie de devir racial⁹⁵. Tal situação demonstraria certa contradição na assertiva de que o pan-africanismo lutaria por reconhecimento em meio a uma sociedade étnico-racialmente heterogênea (por exemplo), uma vez que seu desejo, em verdade, seria o de garantir o que é de “direito natural” da população afro: todo um continente – com a fundamentação de que ele pertence à população negra, simplesmente por ela ser negra.

Mais do que um catalisador de lutas políticas, a raça também traria implicações epistemológicas “racistas”. Se haveria tal coisa como um devir racial, a Filosofia da História poderia contar com uma nova teia de problemas teóricos, como colocado por outro grande teórico do pan-africanismo, WEB Du Bois, e destacado por Appiah: “A história do mundo é a história, não de indivíduos, mas de grupos, não de nações, mas de raças, e quem ignora ou procura anular a ideia de raça na história humana ignora e anula a ideia central de toda a história”.⁹⁶

Outro pilar da percepção de Appiah sobre o pan-africanismo e a colonização da África se caracteriza pela forma como ele observa a intensidade da violência colonial. Afirmo o autor: “A verdade é que a maioria dos que fomos criados durante a era colonial, e por algum tempo depois dela, temos uma aguda consciência de como os colonizadores nunca detiveram

⁹⁴ Kwame Anthony APPIAH, *Na casa de meu pai*, p. 22.

⁹⁵ Para mais detalhes, Cf. *Ibid.*, pp. 37-38.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 61.

um controle tão pleno quanto os mais velhos de nós deixavam-nos parecer que tinham”⁹⁷. Este exercício de relativização das relações sociais em meio aos contextos coloniais se estende inclusive aos privilégios materiais que os intelectuais pan-africanos teriam tido, uma vez que sua origem estaria ligada à das elites letradas, que tiveram contato com sistemas escolares e universitários da Europa e dos EUA.

Com esse dado em mente, Boubacar Barry, ao discutir as tradições orais na região do Senegâmbia, reflete sobre o quanto estes intelectuais pan-africanos e seus herdeiros intelectuais e políticos não teriam sido co-responsáveis pelo processo de encaminhamento da extinção de saberes e valores milenares dos povos africanos pré-coloniais. Vale citar um longo trecho de seu trabalho para que expliquemos esta proposição. O caso em questão trata do processo de emancipação do Senegal e da edificação do movimento Negritude (uma espécie de irmão/primo do pan-africanismo):

Senghor inventa a Negritude para restaurar os valores do mundo negro e renová-los, associando-os aos valores franceses. Assim, o triângulo ideológico senghoriano-negritude, francofonia e socialismo africano se edifica (...). Mas a negritude privilegia a etnologia em detrimento da história, com o objetivo de criar uma identidade africana, até mesmo senegalesa, diferente daquela do Ocidente. Isso não impede Senghor de ser partidário da mestiçagem que é, para ele, o melhor meio de se chegar à civilização do universal.

(...)

Para a Negritude, as tradições orais são episódios que devem servir para reforçar o sentimento de unidade nacional. Consideradas antes de tudo como crônicas e lendas, sua escrita e valor literário predominam sobre o conteúdo, na verdade, sobre a história da África, que é colocada entre parênteses por Senghor durante todo o seu regime.

À parte a pré-história – que é privilegiada – são as matemáticas e a filosofia, com o ensino do latim, que constituem, para Senghor, as disciplinas por excelência. Ele se dedica, no entanto, à salvaguarda dos arquivos coloniais do Senegal e da AOF⁹⁸, únicos preservados em todo o império colonial francês. A exposição dos arquivos, 300 anos de história escrita do Senegal, na ocasião do primeiro aniversário da independência, indica a preferência do novo Estado pelo documento escrito como fonte principal da história da nação em gestação.⁹⁹

Assimilacionismo, mitos fundadores para a construção de uma unidade nacional, supervalorização dos saberes ocidentais, e uma preferência pela escrita em detrimento das tradições orais compunham, nesse sentido, a agenda de modernização das sociedades alocadas no território que agora se quer nacional, do Senegal. A Negritude, o socialismo africano, o

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 25-26.

⁹⁸ África ocidental francesa.

⁹⁹ Boubacar BARRY, *Senegâmbia: O desafio da história regional*, pp. 21-22.

próprio “espírito” do pan-africanismo, teriam cooperado, dessa maneira, com um processo etnocêntrico de ressignificação das relações sociais dos povos circunscritos à região citada. A descolonização dessa região, portanto, é marcada pelo etnocentrismo. Mas a agência geradora deste processo, não teria sido de responsabilidade do dominador branco europeu.

Desenvolvendo um cuidadoso estudo sobre o ensino de História em sociedades africanas, a historiadora Fábria Barbosa Ribeiro dedica parte de sua pesquisa para tratar do contexto pós-colonial moçambicano. Em verdade, tal momento de sua pesquisa analisa a transição de regimes em Moçambique, no ano de 1975, ano da independência. A autora nos apresenta um documento muito importante, do novo ministério da educação desta nação: o programa da disciplina de História. Nele constava:

Um povo adquire personalidade própria conhecendo a sua História, enraizando-se na sua cultura. Quando as tarefas de um povo dominado durante séculos por uma ideologia estrangeira, dividido para melhor ser explorado, por contradições secundárias, torna-se fundamental e urgente que ele assuma uma identidade nacional, que encontre pontos de unidade entre as populações que se estendem do Rovuma ao Maputo. O estudo da História de Moçambique dever ser capaz de cumprir este objectivo prioritário criar o sentimento da unidade nacional em todos os moçambicanos. No entanto não basta conhecer a sua história. É necessário que o estudo se revista de um carácter revolucionário para que, conhecendo a sua realidade, o povo moçambicano seja capaz de a transformar tendo como objectivo a criação de uma sociedade Nova, liberta da exploração do Homem pelo Homem. (...) Mas o nosso Homem não deve viver fechado na sua realidade nacional. Deverá conhecer a História de outros povos, conhecer os seus sucessos e fracassos na luta contra a exploração. (...)

Compreenderá que são as massas, desesperadas pela sociedade de classes, que fazem da História e que estas, quando guiadas por um partido revolucionário, são capazes de derrubar os exploradores (...) Deve, assim a História ser encarada como uma arma poderosa na criação do Homem Novo, um contributo eficaz face às tarefas da Reconstrução Nacional a um estímulo no aumento a consolidação das zonas libertadas da Humanidade.¹⁰⁰

De modo análogo à situação no Senegal, no Moçambique, a emancipação política, o espírito pan-africano plasmado, a construção do “novo homem” seria um empreendimento político a ser realizado via um determinado partido, “revolucionário”, “consciente das opressões de classes”. O que está em jogo é a arquitetura de uma nova sociedade, pretensamente livre e igualitária, porém, inserida na lógica da modernização ocidental, ainda que fosse feita à esquerda. Este é o diagnóstico que pode ser apreendido junto à Ribeiro. Não

¹⁰⁰ Fábria Barbosa RIBEIRO, *Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais*, pp. 45-46.

importa o que se quer como conteúdo secundário no ensino de História (como a história de “outros povos”): tudo deve operar para esta nova sociedade, com um “novo homem”.

A crítica subjacente de Fábria diante desse quadro, assim como no caso explorado por Barry, é a de que os processos de descolonização da África (como nos exemplos citados) podem ter dado uma centralidade muito grande à emancipação política das colônias em relação às metrópoles. Contudo, onde ficou o emaranhado de problemas ligados à esfera cultural? O que fazer com os saberes milenares pré-coloniais que começam a entrar em extinção? Os antigos modos de vida não tinham mesmo mais espaço em meio às sociedades africanas? Isso é progresso? Essa é a emancipação oferecida pelo pan-africanismo e por seus herdeiros? De igual modo, Appiah nos convida a refletir: será com os mesmos paradigmas ocidentais que deve o povo africano se armar para combater a exploração colonial? Aliás, ela fora tão absoluta como se diz? Os líderes das massas exploradas sabiam realmente o que era essa exploração? Eles a viveram? A corrente dos *adeptos* se vê, assim, diante de um bom número de questões que colocam o pan-africanismo, seus fundamentos e seus frutos em xeque.

2.3. O prisma histórico-compreensivo

Por fim, resta tratar do que seria o terceiro prisma analítico sobre nosso objeto: a ótica *histórico-compreensiva*. Por ora, entendemos que a autora que expressa o conteúdo dessa vertente é a historiadora e cientista política, Leila Leite Hernandez. A leitura desta autora possibilita verificar que a mesma teve como fonte de estudo muitas obras de autores das duas perspectivas supracitadas. Ao tratar do pan-africanismo em sua obra *A África na sala de aula*, por exemplo, Leila desenvolve um profícuo diálogo com Anthony Appiah, sem que assim, endosse seus julgamentos. Igualmente, toma como fonte as biografias, discursos e escritos de importantes líderes pan-africanistas, buscando entender o sentido de ser de suas proposições e ações, sem que assim, desqualifique ou exalte seus feitos ou palavras. Para demonstrar o que estamos afirmando, cabe destacar o seguinte:

(...) Vale registrar que o pan-africanismo torna-se compreensível na medida em que forem mais bem esclarecidas sua gênese histórica, a natureza de suas diversas manifestações e sua eficácia. No entanto, certo enigma permanece, isto é, fica a pergunta de como se entrelaçam o instrumental teórico eurocêntrico e um movimento político-ideológico constituído por um conjunto de ideias que apresentam um projeto de transformar a situação dos negros da África.

Ressalta-se que essa questão pode levar a um impulso para desqualificar o discurso pan-africanista ao considerá-lo mero produto de um instrumental teórico impregnado de valores eurocêntricos, tão a gosto do pensamento ocidental. **Daí a necessidade de compreender o movimento pan-africano historicamente**, o que leva a registrar duas considerações. A primeira delas, como já foi assinalado, é que a importação da noção de raça não era indiscriminada: se por um lado refletia a influência de ideias etnocêntricas e racialistas da época, por outro conferia voz aos negros cuja singularidade era verem-se como um povo que era alvo de injustiças, violências e opressão. (...)¹⁰¹

Com isso colocado, temos agora um painel que ilustra uma perspectiva que percebe o pan-africanismo e, obviamente, perceberá a descolonização da África de modo diferente, comparado à ótica dos *adeptos* ou a dos *revisionistas*. Apesar de ser uma atitude imperativa de todo cientista e/ou pensador das humanidades, nem sempre se alcança o desejado distanciamento epistemológico, em relação à seu objeto. Sem termos a intenção de hierarquizar as óticas elencadas, entendemos que a vertente representada por Hernandez alcança um pouco mais o referido distanciamento. O intuito nos escritos desta autora é o de tecer um estudo historiográfico responsável, que evita interpretações apaixonadas, ou ainda,

¹⁰¹ Leila Leite HERNANDEZ, *A África na sala de aula*, pp. 139-140 (o grifo é nosso).

que podem desembocar no anacronismo, dentre outras interpretações problemáticas¹⁰².

Prossigue a autora:

Também marcava a importância do continente africano com um discurso montado sobre imagens míticas. Assim a África era resgatada, quer conferindo-se sentido ao passado do Egito antigo, da Núbia e da Etiópia, quer propondo um projeto para o futuro baseado em movimentos de retorno à África, afirmando a existência de uma pátria livre, de africanos para africanos, tendo como centro Serra Leoa e, sobretudo, a Libéria.

A segunda consideração¹⁰³ é que, no plano do discurso, 1860 é uma data significativa, pois marca a gênese ideológica do movimento pan-africano, com um discurso de Alexander Crummell sobre a África. A partir daí, algo que não pode ser ignorado é pensar a questão dos negros no mundo, articulando-a à questão da identidade mítica e racial do continente africano,

¹⁰² Estas considerações são feitas diante da necessidade dos historiadores terem de tomar cada vez mais cuidado com as narrativas que produzem direta ou indiretamente. Falamos em responsabilidade nos termos já discutidos de A. De Baets. Muitas vezes, os anacronismos entre outras interpretações errôneas, não são produzidas necessariamente pelos historiadores, mas, por outros sujeitos que escrevem e comunicam sobre o passado. Nossa preocupação se relaciona especialmente com narrativas bastante mal-intencionadas, a exemplo do que fazem comunicadores digitais como Nando Moura, e os canais do MBL (Movimento Brasil Livre) e canal Brasil Paralelo. Nando Moura, por exemplo, tem um vídeo em seu canal no Youtube com mais de 300 mil visualizações, 30 mil avaliações, sendo 28 mil delas positivas, sobre o Dia da Consciência negra. Nesse vídeo, o comunicador argumenta o quanto em sua ótica, a luta contra o racismo hoje é um grande vitimismo, e o quanto seria absurdo o movimento negro adotar Zumbi dos Palmares como referência de herói, uma vez que ele “teria tido escravos”. Não queremos dizer que tal assertiva não pudesse ser feita, mas com base em estudos, evidências, e que os procedimentos historiográficos fossem devidamente respeitados. Sabemos que os historiadores têm o cacoete de explicitar as discussões bibliográficas clássicas sobre os temas que estudam. Mas comunicadores como este, não têm esse compromisso. Noutro caso, do canal do MBL no Youtube, um militante deste movimento, negro, desenvolve em um vídeo, argumentos sobre o que seria a “falácia” sobre Nelson Mandela, dizendo que em verdade, ele era um grande terrorista, e não poderia ser tomado como símbolo de luta contra o racismo, reafirmando sempre que o juízo hegemônico sobre ele é de responsabilidade de uma exitosa campanha comunista de “lavagem biográfica”. Como fontes bibliográficas, o MBL aponta o portal Wikipédia, o blog do jornalista Reinaldo Azevedo, o portal da Folha de São Paulo, e o portal do Instituto Mises Brasil. Não queremos desqualificar a fidedignidade destas fontes (em especial, da Wikipédia, que, para o caso de professores na educação básica, não é uma ferramenta de toda ruim, se o seu uso for devidamente orientado), contudo, estas seriam suficientes para desenvolver argumentos, no mínimo, tão polêmicos? Esse vídeo já tem mais de 40 mil visualizações, com mais de 95% de avaliações positivas. Um terceiro caso ilustrativo do uso irresponsável da História se faz presente em um vídeo do canal Brasil Paralelo (um veículo de comunicação de aglutina militantes do MBL, expoentes de movimentos monarquistas [!], militantes do “Fórum da liberdade”[sic], além de filósofos, juristas, jornalistas, parlamentares entre outros entusiastas de ideais conservadores – a reunião deste conjunto de figuras não é ilícita nem imoral; estamos apenas explicando as forças que compõem o referido canal). Em um vídeo chamado “A raiz do problema”, em formato documental, com 44 minutos de duração, com mais de 165 mil visualizações, e com mais de 98% de avaliação positiva, o Brasil paralelo argumenta que as causas para a maior parte dos problemas políticos, sociais, econômicos e culturais no Brasil hoje se encontram no sistema educacional, e numa suposta “hegemonia cultural da esquerda”, promovida, principalmente, por Paulo Freire, que fora inspirado pelos estudos da hegemonia em Gramsci. Conforme a narrativa do vídeo, ao menos três gerações de brasileiros estariam contaminados com ideias comunistas, atrasando o “devido desenvolvimento” cultural, político e econômico do país. Com isso, acreditamos que muitos historiadores revisionistas não desenvolvem seus estudos antevendo situações como essas. Mas, atentos ao que está colocado hoje, apelamos para a necessidade de olharmos com mais cuidado para essa noção de *responsabilidade* na produção historiográfica, com vistas a minimizar os efeitos colaterais de estudos que revisam temas controversos, dando margem a usos moralmente problemáticos do passado. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=SOYMeedH3I8> (acesso em 20/07/2018 – vídeo de Nando Moura); <https://www.youtube.com/watch?v=IhJhJpKK878> (acesso em 20/07/2018 – vídeo do MBL); https://www.youtube.com/watch?v=_u2IGJhrU14 (acesso em 20/07/2018 – vídeo do Brasil Paralelo).

¹⁰³ Lembrando que a primeira está na última citação.

cerca de três décadas antes da partilha da África, marcando o longo e intrincado combate entre colonizadores e colonizados do qual faz parte a soberania do continente africano.¹⁰⁴

Hernandez não ignora o fato de que o pan-africanismo e as lutas anti-coloniais se erigiram sobre paradigmas branco-ocidentais, a exemplo da noção de raça ou nação. Mas ela percebe essas características em sua lógica histórica, evitando assim, a desqualificação de um movimento que, como a própria autora afirma, inaugura uma luta internacional e sistemática pelo reconhecimento da população negra e pela garantia de direitos dessas populações, ainda que dentro dos parâmetros jurídico-normativos ocidentais. Trata-se, portanto, de perceber metodologicamente o pan-africanismo e a descolonização da África como fenômenos históricos, como qualquer outro: complexos, contraditórios, circunscritos em uma determinada lógica temporal própria.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 140.

Capítulo 3:

A *Síntese* em perspectiva

3.1. A percepção do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas a partir da *Síntese*

Este capítulo tem por objetivo analisar a *Síntese* da coleção História geral da África enquanto uma obra historiográfica que trata da história africana, mas, também, e, sobretudo, enquanto material paradidático. A *Síntese* tem essa característica: pode ser articulada por professores e estudantes na educação básica, e ao mesmo tempo, ser tomada como uma salutar referência no desenvolvimento de pesquisas históricas. Deste modo, organizaremos este capítulo em dois momentos. No primeiro momento nos dedicaremos a realizar uma discussão teórica acerca da percepção do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas presente na *Síntese*, enquanto que no segundo momento iremos discutir possibilidades de uso deste material no ensino de História, na educação básica.

Originalmente, havíamos pensado em realizar essa análise separando o debate sobre o pan-africanismo de um lado, e do outro, a questão da descolonização. Todavia, ao avançarmos na leitura do material, percebemos que essa separação não seria profícua, uma vez que fora ficando evidente que a posição teórico-metodológica dos autores presumia entendimentos interconectados quanto às duas temáticas. Assim, como problematizado no último capítulo, elegemos três prismas, três percepções, três paradigmas de análise em que os estudiosos do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas podem ser enquadrados. A esse passo, a posição teórico-metodológica dos redatores da *Síntese*, será balizada por esse instrumental conceitual que elaboramos.

Todavia, antes de iniciarmos nosso exame, é importante assinalar o recorte que fizemos para empreender o estudo. A *Síntese* é uma obra em dois volumes. O volume selecionado é o segundo: “Século XVI ao século XX”. Como os próprios autores explicam, o esforço de síntese foi feito de modo que cada capítulo contemplasse um volume inteiro da coleção original. E assim sendo, nos detivemos em investigar o capítulo final, de número oito: “África desde 1935”. Este capítulo é subdividido em sete seções: Seção I – A África na década de conflitos mundiais 1935-1945; Seção II – A luta pela soberania política, de 1945 às independências; Seção III – O subdesenvolvimento e a luta pela independência econômica; Seção IV – Evolução sociopolítica após as independências; Seção V – Mudanças

socioculturais após 1935; Seção VI – O pan-africanismo: libertação e integração a partir de 1935; Seção VII – A África independente em meio aos assuntos mundiais. Muito embora possamos compreender cada seção como uma unidade de leitura em si¹⁰⁵, o laço que une as seções é muito bem feito: o capítulo se dedica a analisar o fenômeno da descolonização, mas, cada seção busca trazer uma riqueza na explicação das particularidades de cada uma das esferas fundamentais da vida das sociedades africanas em meio a esse contexto.

Com o recorte elucidado, propomos que a análise caminhe identificando como os autores da *Síntese* compreenderam a trama da descolonização nas esferas política, econômica, e cultural, e como o pan-africanismo se coloca em relação à essas esferas. A delimitação dessa trilha apenas segue os passos dos próprios autores:

As exigências da análise desenvolvida no presente tópico conduziram a aqui subdividir a história da África em três domínios: cultural, econômico e político. Empregamos a palavra *cultural* não em sentido estrito, que evoca a experiência artística, mas em sua acepção mais ampla, voltada aos valores e as tradições. Definimos o domínio *econômico* como aquele que se refere a produção africana e a distribuição de bens, mas também aquele dos modos de consumo africanos e das modalidades de troca relativas a esses últimos. Por fim, definimos a experiência *política* da África do ponto de vista dos desafios do poder e da autoridade, e também do ponto de vista das regras da participação na gestão dos assuntos públicos.¹⁰⁶

E assim sendo, iremos navegar pelas seções, indo e voltando, na medida da necessidade da análise.

Destarte, nos parece sensato expor as razões dos autores do porquê escolher tratar da descolonização a partir de 1935: “Por que escolhemos 1935 como ponto de partida para o período estudado neste capítulo? Porque a Segunda Guerra Mundial começou para a África em outubro de 1935, no momento da invasão da Etiópia pelas tropas de Mussolini.”¹⁰⁷ Iniciar a discussão que os autores pretendem é uma tarefa que só pode se desenvolver percebendo os impactos da Segunda Guerra Mundial para a economia e para a política internacional. No caso da África, como afirmam Roberto Silvério, Maria Rocha e Muryatan Barbosa, os impactos do conflito mundial chegam de maneira antecipada, inaugurando crises, acentuando as tensões entre as colônias e as metrópoles, e inflamando cada vez mais o sentimento dos povos africanos de que uma mobilização em torno do combate ao colonialismo era algo imperativo.

¹⁰⁵ Cada uma delas poderia corresponder a uma aula em um curso sobre descolonização das nações africanas, por exemplo.

¹⁰⁶ Valter R. SILVÉRIO (ed.), *Síntese da coleção História geral da África*, p. 455.

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 455-456.

Em um pequeno texto introdutório, que antecede a primeira seção do capítulo oito, os autores dão uma amostra do que iremos encontrar ao longo de sua exposição. Sobre o domínio cultural, os autores adiantam:

Esse período da história da África corresponde a uma importante fase de africanização das religiões vindas de fora, cristianismo e islamismo. Igrejas cristãs independentes fizeram sua aparição, afirmando sua identidade com maior autoconfiança, particularmente na África Central e meridional. Quanto ao islamismo, por exemplo, no Senegal, experimentou uma africanização mais profunda, sob influência de movimentos tais como a confraria moura de Amadou Bamba.

No domínio lingüístico, a África, como veremos, deve considerar o papel das línguas europeias importadas e a utilização do alfabeto latino no processo de codificação das línguas nacionais. Em termos gerais, dependência lingüística e nacionalismo literário manifestam-se simultaneamente no transcorrer desse período na África.¹⁰⁸

Dois exemplos são apontados: religião e linguística. A forma como apresentam a questão da cultura no processo de descolonização releva elementos interessantes. Dois movimentos coexistem nessa dinâmica: presença forte africana no elemento ocidental que se quer dominador; dependência africana em relação ao elemento ocidental que se quer dominador. Importante frisar: um elemento que *se quer dominador*. Através das palavras dos autores, parece não haver uma posição de absoluta passividade da África em relação à dominação colonial no campo da cultura: a religião ocidental é de alguma forma ressignificada; o islamismo é de alguma forma ressignificado; os códigos e línguas europeus são utilizados para dar uma nova inteligibilidade à comunicação dos povos africanos. Adiante, retomaremos esse debate.

No campo econômico: “são abordados, ao mesmo tempo, os problemas relativos à pobreza e ao subdesenvolvimento, tanto em nível mundial quanto no plano local.” Nesta seara, veremos que o exercício de relativização acontecerá, mas, com menos força do que fora feito, por exemplo, com a questão cultural. A Europa, EUA, e as organizações internacionais serão observadas em relação à seu papel de dominação que, neste caso, está muito mais próximo da hegemonia, se compararmos com as questões culturais.

Neste mesmo momento, sobre a política: “os principais processos estudados neste capítulo são a libertação, a formação do Estado e a edificação da nação”. Este campo talvez guarde a mesma porosidade que o campo da cultura. Veremos que a organização do poder em

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 456. Os próximos dois trechos citados entre áspas também estão contidos na página 456.

meio a dinâmica colonial, no processo de independência, e mesmo nos contextos pós-coloniais, não é tanto algo que se configura unidirecionalmente.

Com essas linhas gerais tecidas, é mister introduzir também o que se pensa do pan-africanismo em meio ao contexto em escrutínio. Mais uma vez, uma dualidade refinada aparece:

Os anos decorridos desde 1935 constituem, em particular, um período da história durante o qual o mundo ocidental relembrou aos africanos, involuntariamente, a sua identidade *pan-africana*. Nós sabemos que a identidade *nigeriana*, *queniana* ou *marfinense* não teria existido sem o colonialismo europeu. A Europa é, por conseguinte, a mãe ilegítima da consciência nacional dos nigerianos, quenianos e marfinenses; mas poderíamos nós igualmente dizer que o imperialismo ocidental é o pai ilegítimo da consciência pan-africana? Este tópico também aborda o aparecimento dessas novas identidades e novas aspirações junto aos povos africanos.¹⁰⁹

Esta interessante proposição nos sugere que a própria demarcação de terras, à moda europeia, pariu a consciência nacional. Algo que cooperou na erosão (mas não na extinção, por certo) de elementos identitários tradicionais. Algo indesejado. Algo violento. Mas esta mesma consciência viu uma irmã nascer do imperialismo, a partir da exploração exercida sob estas “nações”. Diante do contexto em questão, os povos africanos passam a enxergar além das artificiais fronteiras nacionais recém-criadas. Não é que eles não as quisessem mais. Mas, entre os africanos – e talvez, nos idos dos anos 1930, fossem realmente poucos africanos – e entre a diáspora, começava a surgir um conjunto de sujeitos que passara a perceber a necessidade de visualizar ações de luta e integração que transcendessem os limites do nacional, para emancipar o nacional (!). As indesejadas identidades nacionais passaram a ser bandeira de um movimento internacionalista: o pan-africanismo. O movimento e o fenômeno logo aparecem no ovo como uma escandalosa contradição¹¹⁰.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 456.

¹¹⁰ Mas, sendo a África hoje parte integrante do Ocidente e de sua História, como poderíamos esperar qualquer coisa diferente de um fenômeno e de um movimento como este, se não uma amálgama de contradições? Não é isso o que é percebido por toda a História do Ocidente? Uma grande cadeia *dialética* em que se colocam opressores e oprimidos? A *contradição*, nesse sentido, parece ser uma constante na História **do Ocidente**. Cf. Friedrich ENGELS; Karl MARX, *Manifesto do Partido comunista*, pp. 53-69. E nesta cadeia, os oprimidos, além de “terem o dever” de derrubar os opressores, ainda incorrem no risco (quase certo, em verdade) de ocuparem posições contraditórias de poder em meio a configuração das novas relações sociais, após uma revolução, por exemplo. A rigor, uma leitura atenta (evidentemente, não uma leitura dogmática desta teoria, à moda de uma seita) dos pressupostos do método do materialismo histórico dialético nos permite evitar surpresas (não de isso justifique as contradições) na incursão por sob a história do pan-africanismo. De todo modo, as surpresas não são indesejadas (e heurísticamente, são inofensivas, em nosso caso), e por isso, não ficaremos linhas e linhas neste trabalho discutindo o quanto o materialismo dialético pode contribuir na interpretação dos fenômenos em análise (não é exagero repetir: se lido como uma referência teórica, como qualquer outra, que

Leitores iniciados no debate do pan-africanismo certamente poderiam questionar se estaria correto afirmar que seu ovo estaria sendo chocado na década de 1930. Em verdade, o pan-africanismo, enquanto ideia poderia remontar em mais de meio século desta década. Ao menos, é assim que um dos redatores da *Síntese* nos explica em outra ocasião. Conforme Muryatan Santana Barbosa, o pan-africanismo teria seu período formador entre 1870-1920.¹¹¹ Segundo o historiador, figuras como Crummel¹¹² e Horton seriam importantes precursores do pan-africanismo, edificando pilares para a construção de um paradigma político de emancipação dos povos africanos. “Horton defendeu a capacidade dos próprios africanos para formarem uma nação autogovernada, embora acreditasse que estes não deveriam dispensar o apoio dos ocidentais para isto”¹¹³. Neste artigo, Muryatan Barbosa está muito mais preocupado em discutir teoria do que na *Síntese*, e dedica parte de seu trabalho em apontar as críticas feitas aos precursores do pan-africanismo. Mas o que deve ser ressaltado aqui é que os redatores da *Síntese* não se esqueceram ou ignoraram o período de gestação do pan-africanismo, a escolha por discuti-lo a partir da década de 1930 é algo que se justifica pela adesão às ideias que passa a ser cada vez mais intensa a partir, especialmente de 1935¹¹⁴.

Como apontado no capítulo 2, várias são as contradições que compõem a história e substância do pan-africanismo. Na *Síntese*, porém, é importante observar, não há espaço para a devida exposição e discussão dessas contradições. Nos parece que, dada a natureza da obra, os autores talvez tenham tido a preocupação de iniciar os leitores-alvo, contemplando todas as suas especificidades: professores e alunos da educação básica, e demais pesquisadores. Isto é, os debates mais nuançados estariam mais circunscritos à pesquisadores e professores. Porém, os autores não poderiam desconsiderar o quanto poderia ser indigesto para estudantes de onze à 18 anos, por exemplo, terem que compreender pela primeira vez o que fora o movimento do pan-africanismo, e logo de início, dar conta de todas as suas contradições. É salutar entender que este material está inserido um movimento de implementação de políticas públicas que visam ressignificar as relações étnico-raciais. Este esforço abarca um amplo trabalho a partir de biografias, e de exemplos positivos de experiências de organização social de povos

deve ser revista, adaptada, renovada, e não como uma hagiografia). Por fim, quanto ao pan-africanismo, veremos que o colonialismo “criou seu próprio coveiro”. Todavia, ainda que o coveiro estivesse com a pá em suas mãos, veria que o suposto defunto que estava para ser enterrado não estava realmente morto.

¹¹¹ Muryatan S. BARBOSA, *Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica*, pp. 135-141.

¹¹² A quem Anthony Appiah dedica boa parte de seu *revisionismo*. Cf. K. A. APPIAH, Op. Cit.

¹¹³ Muryatan S. BARBOSA, Op. Cit., p. 137.

¹¹⁴ Ainda que, igualmente, também tenhamos tido a Conferência pan-africana de 1900, organizada por Sylvester Williams, e os 1º (1919), 2º (1921), 3º (1923), e 4º (1927) congressos pan-africanos organizados por WEB Du Bois. Eventos fundamentais na difusão e amadurecimento do pan-africanismo. Cf. Elisa L. NASCIMENTO, *Pan-africanismo na América do Sul*, pp. 92-99. Mais informações sobre a gestação do pan-africanismo também podem ser encontradas na *Síntese*, Cf. Valter R. SILVÉRIO, *Síntese...*, pp. 446-449.

africanos e afrobrasileiros. Qual seria o sentido de apresentar uma visão revisionista em um material com tal natureza? Não se trata de esconder aspectos da história da África e dos militantes do pan-africanismo. Mas de apresentar uma história que, pela regra, já não é contada. O estudo integral desta história não é desmotivado. Os autores da *Síntese* apresentam em sua bibliografia toda a pluralidade de materiais que compõem a obra. Por certo, indicando autores que dão mais detalhes sobre aspectos específicos da matéria tratada. O professor, na educação básica, ou no ensino superior, que se valha da *Síntese*, também tem a liberdade de elaborar planos de ensino que contemplem um debate mais profundo sobre os antagonismos inerentes ao objeto de estudo em questão. Todavia, não parece ser esta a obrigação de Valter Silvério, Maria Rocha, e Muryatan Barbosa. Ainda que, por exemplo, explorem aspectos das contradições da descolonização em si.

A este ponto, chegamos a uma conclusão: o trio de autores da *Síntese* não dá sinais de um alinhamento com a ótica *revisionista*. Seus esforços estão mais concentrados em apresentar, como acabara de ser dito, uma história não contada, procurando explicar aspectos específicos sim, mas, da descolonização como um todo, e não, do pan-africanismo em si. Este aparece muito mais como um componente do processo de descolonização, mais do que um objeto que merece um capítulo inteiro, em uma obra como essa, de modo a analisar cada proposição de Crummel, Garvey, Du Bois, Nkrumah, etc. Veremos no que se segue, que existem outras contradições que merecem um exame mais detalhado, ainda que entre alunos do ensino fundamental e/ou médio. Entretanto, com o que sabemos até aqui, ainda não é possível afirmar com certeza, se os autores se enquadram em uma linha mais próxima da ótica dos *adeptos* (que poderiam reconhecer as contradições do processo de descolonização, e continuar entendendo o pan-africanismo com um paradigma a ser seguido), ou da ótica *histórico-compreensiva*.

Adentrando com mais avidez na esfera política em meio a descolonização, vale apontar algumas considerações dos autores sobre um dos protagonistas desse processo. O ex-presidente de Gana, Kwame Nkrumah. Colocam os autores:

‘Procurai primeiramente o reino político e todo o restante vos será dado em suplemento’. Quando pronunciou essas palavras, Kwame Nkrumah estava persuadido de que a independência política era a chave de todas as melhorias projetadas para a condição africana. Essa declaração derivava da ideia de primazia do político nos assuntos humanos – concepção radicalmente diferente daquela própria ao determinismo *econômico*. Caso fosse um marxista por completo, Kwame Nkrumah teria proclamado:

‘Procurai primeiramente o reino *econômico* e todo o restante vos será dado em suplemento.’¹¹⁵

O trecho disposto acima abre a seção II do capítulo 8, dando margem ao trato da luta pela soberania política e evidencia algo que compreende todo o esforço prático das lideranças pan-africanas: a primazia do político. A predileção pela esfera política, em detrimento dos assuntos econômicos, não era uma exclusividade deste lutador de Gana. Muito embora importantes expoentes do pan-africanismo exaltassem a necessidade de os africanos e a diáspora construírem e nutrirem transformações severas na economia, em benefício dessas populações, como era o caso de Marcus Garvey¹¹⁶, Nkrumah e várias outras lideranças africanas que estiveram à frente das lutas de independência, infelizmente, não concentraram os devidos esforços no plano econômico.

E como processou-se essa luta política? Argumentam os autores da *Síntese*:

A luta pelo reino político – ou pela soberania política – na África colonial se desdobrou em quatro etapas, por vezes entrecruzadas nos fatos, mas nitidamente passíveis de análise. Antes da Segunda Guerra Mundial, produziu-se primeiramente uma fase de agitação das elites em favor de uma maior autonomia. A ela seguiu-se um período caracterizado pela participação das massas na luta contra o nazismo e o fascismo. Adveio, em seguida, após a Segunda Guerra Mundial, a luta não violenta das massas por uma total independência. Finalmente, sobreveio o combate armado pelo reino político: a guerrilha contra os governos de minoria branca, sobretudo a partir dos anos 1960.¹¹⁷

Como vimos, fora fundamental primeiramente uma agitação política em torno dos ideais de emancipação. Em segundo lugar, a Segunda Guerra Mundial turva as relações de poder que as metrópoles exerciam sobre suas colônias. Com as estruturas de poder trincadas, o agito fomentado anteriormente ganha as massas que passam a perceber oportunidades rumo à descolonização. E diante da resistência militar que as metrópoles ainda encabeçariam antes de abandonar as relações coloniais, a luta armada seria uma consequência.

Seguem os autores:

A participação da África na Segunda Guerra Mundial não foi um processo de colaboração com o imperialismo, mas uma luta contra uma forma de hegemonia ainda mais perigosa. Paradoxalmente, o engajamento da África na guerra representou uma parte integrante da luta do continente contra a exploração estrangeira e da busca pela dignidade humana. A guerra

¹¹⁵ Valter R. SILVÉRIO, *Síntese...*, p. 472.

¹¹⁶ Cf. *Ibid.*, p. 448.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 474.

certamente desempenhou um papel ao enfraquecer as potências imperiais. A própria razão de ser da guerra, a luta contra a tirania e a conquista, parecia condenar o colonialismo.

Entretanto, a mais potente força de oposição ao colonialismo na África era formada pelos próprios africanos, que começavam a se organizar melhor, a formular mais claramente suas exigências e, em definitivo, a se armar melhor para a luta.¹¹⁸

Eis aqui a importância da Segunda Guerra Mundial para o processo que estudamos. Um evento tão dramático como esse, e uma ameaça tão assustadora quanto o nazismo e o fascismo iriam ser o estopim que, a exemplo do caso etíope, confeririam a coragem necessária para que os africanos passassem a construir redes internacionais de apoio mútuo na luta política.

Apesar das promessas que se configurariam a partir de tal sublevação histórica dos povos africanos, o desfecho da descolonização na esfera política não ofereceria contornos tão otimistas:

No seio das instituições herdadas e em resposta às necessidades de edificação da nação, praticamente nada foi ensaiado para introduzir mudanças de longo alcance. Naturalmente, as estruturas multinacionais e poliétnicas não haviam mudado do dia para a noite, simplesmente pela conquista da independência. A heterogeneidade desses Estados também compunha o legado colonial; os limites dos novos Estados da África estavam longe de coincidir com as fronteiras das nações, dos impérios e dos antigos reinos. Para os novos dirigentes, a edificação da nação era, na realidade, um objetivo de longo prazo. Muito mais imediato era o desejo de consolidar a autoridade do poder central herdado por estes governantes.

Sob essas condições, era mais coerente, no tocante ao interesse das elites legatárias, conservar as estruturas políticas coloniais, as quais não haviam sido criadas para edificar uma nação. A continuidade das instituições proporcionava aos dirigentes uma forma de segurança e garantias para o futuro. Quando houve mudanças, as fórmulas escolhidas tiveram um caráter reformista e não revolucionário.¹¹⁹

O que houve aqui fora o encontro das aspirações originais dos primeiros grandes ideólogos do pan-africanismo com a realidade prática dos recém empossados estadistas que lideraram os processos de independência, e que percebiam que as novas nações que seriam dirigidas não estavam bem consolidadas. Isto é, como discutido parágrafos acima, os próprios pan-africanistas passaram a almejar os ideais de nação, abrindo mão do primado da tradição, em nome da modernização. E sendo assim, seus limites territoriais estariam bem dispostos? Qual seria seu idioma oficial? O que seria ensinado nas escolas? Seus símbolos? Como seria

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 474.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 524.

sua bandeira? Como “amarrar” todos esses elementos, para que a sociedade renascida do Senegal, Gana, Quênia, Camarões, Guiné, entre tantas outras que se emancipariam nos idos de 1960-1970, pudessem devidamente se organizar para trilhar uma nova história? Prossegue o texto da *Síntese*:

Do ponto de vista ideológico, podemos dividir os Estados africanos em “radicais” e “moderados”, se considerarmos as vias de desenvolvimento econômico por eles escolhidas. Entretanto, entre os Estados seguidores de uma política explicitamente socialista e aqueles adeptos de um modelo de desenvolvimento capitalista, a distinção situa-se, sobretudo, no modo de utilização de diferentes meios, mas com o objetivo de alcançar fins análogos quanto a direção política.

[...]

Em suma, as estruturas políticas herdadas dos regimes coloniais apresentam na África uma relativa continuidade. Raríssimas foram as tentativas com o objetivo de modificar fundamentalmente as instituições, com vistas a edificar uma nação. Mas as instituições parlamentares, a moda ocidental, pereceram paulatinamente com a alteração no funcionamento dos partidos políticos e do sistema eleitoral. Executivos autoritários constituíram para solucionar, de forma paliativa, os problemas de sucessão política.¹²⁰

À direita ou à esquerda, não parecia importar o lugar que se ocupava no espectro político: ao olhar apenas para dentro, buscando construir os pilares da nação, as lideranças políticas não conseguiram lograr novas formas de se fazer política, e de promover a tão sonhada emancipação pan-africana, mas, tão somente, a soberania política nacional de cada território isoladamente. Essa empresa não fora mal-sucedida. Mas era isso o suficiente para se livrar definitivamente dos viciosos vínculos coloniais?

Nesse bojo, reconhecer todos esses problemas aproximaria os autores da *Síntese* da ótica revisionista? Pelas ponderações já feitas sobre a natureza da obra, seguimos seguros que não. Estariam então mais próximos da ótica histórico-compreensiva? Avancemos por sobre os planos econômico e cultural para termos uma conclusão definitiva.

Na incursão do campo econômico:

Após as independências nacionais¹²¹, os jovens Estados confrontavam-se com estruturas desarticuladas de economias subdesenvolvidas. Segundo um modelo herdado, essas formações econômicas eram caracterizadas por uma produção voltada para o exterior e assentadas sobre um mercado interno muito restrito. Ora, as independências intervieram em uma conjuntura desfavorável, marcada pelo sensível desaquecimento nos preços das

¹²⁰ *Ibid.*, p. 525.

¹²¹ Lembrando que a conjuntura das independências costuma ser alocada, principalmente, entre as décadas de 1950, 1960 e início da década de 1970. Para mais detalhes Cf. Marina M. SOUZA, *África e Brasil africano*, pp. 162-166.

matérias-primas de exportação, a sua fonte primordial de rendimentos; em decorrência disso, configura-se uma situação de nítida deterioração dos termos da troca: recursos públicos e despesas de investimento encontravam-se então amputados, conquanto se acelerasse, naquele momento, um *boom* demográfico sem precedentes. A evolução do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* seria inexoravelmente afetada.¹²²

E adiante:

Como jamais outrora, a característica maior da África de então consistia em sua dependência do Ocidente. Essa dependência foi, indubitavelmente, obra do Ocidente, mas também apresentava-se como um fato interno, aceito e incorporado, circunstância derivada, culturalmente, da perenidade do modelo europeu como modelo referencial.

As injeções de capital e as transferências tecnológicas produziam-se, sobretudo, em proveito de algumas oligarquias nacionais ou empresas multinacionais. De um modo geral, os grandes bancos, crupiês do jogo de investimentos externos, intimamente ligados aos organismos financeiros e diplomáticos, tinham como motivação, primaria e essencial, o lucro em suas operações, pouco lhes importando as incidências, na nascente ou na foz do processo, a recaírem sobre a sociedade local.

O clientelismo e a corrupção produziram, muito amiúde, sistemas de espoliação patrimonial do Estado, em proveito dos dirigentes: esses gestores da economia e do Estado pareciam não se impor, como objetivo, nada além da divisão, entre si, em seu benefício e dos seus respectivos clientes regionais, do “bolo nacional”.¹²³

O que temos até aqui é apreensão de que a independência econômica não teria verdadeiramente vindo com os processos de emancipação política. O que parece ficar é chamada relação de *dependência*. Deste modo, as economias locais não conseguiriam se movimentar se não pela via da inserção marginal no sistema econômico internacional, seguindo a rabeira de algum tutor comercial.

Poderíamos indagar: ora, mas poderiam as recém-nascidas nações bancarem esse processo de emancipação econômica com suas próprias pernas? Ao passo em que respondem os autores da *Síntese*:

Na situação mundial tal qual constituída entre 1960 e 1984, teria um país pobre e subdesenvolvido realmente a possibilidade de se desenvolver? Sem dúvida, sim! O desenvolvimento era possível, tanto sem a ruptura com o Ocidente ou alteração das estruturas essenciais da dominação capitalista (como demonstrado em Cingapura, Taiwan, Hong Kong, na Coreia do Sul e em outros países recentemente industrializados do terceiro mundo, os NPI), quanto se subtraindo ao sistema capitalista (a imagem da China após 1949). Assim sendo, por que a África teria fracassado? Por que país africano algum

¹²² *Ibid.*, pp. 508-509.

¹²³ *Ibid.*, pp. 509-510.

integrou-se aos NPI?

Alguns pretenderam que esse insucesso devesse a se lhes ter impedido atingir o desenvolvimento em virtude da falta de capitais, outros atribuem-no a escassez dos seus recursos naturais, ou ainda em razão da sua população se ter mostrado insuficiente para criar um mercado interno capaz de suportar o esforço de desenvolvimento. Essas asserções são certamente aceitáveis em certos Estados, os mais empobrecidos e pequenos da África, entretanto, há outros para quem semelhantes desculpas não tem o menor sentido.

As causas estruturais do fracasso da África em relação a descolonização e ao desenvolvimento econômico estão inegavelmente ligadas as relações de dependência herdadas do passado, mas a sua inaptidão em modificar essas relações mediante a dedicação ao crescimento das forças produtivas e, em última análise, imputável a mentalidade de dependência tão amplamente difundida junto aos dirigentes africanos.¹²⁴

Qual é o juízo que a tríade de estudiosos nos oferece aqui? As lideranças pan-africanas assumiram o controle das estruturas de poder e se corromperam, e assim, temos mais uma das contradições do pan-africanismo? Ou ainda: eram essas lideranças verdadeiros expoentes do pan-africanismo? Não parece de todo forçado perceber algum pesar na fala dos autores quando dizem que a não emancipação econômica está fortemente relacionada com a mentalidade da dependência. Mais provável seja o entendimento de que as relações coloniais imbricaram-se de maneira singular no caso africano. Como pode um continente ter 33 de seus países entre os 48 menos desenvolvidos do mundo?¹²⁵ Não pode ser mera coincidência. Temos um caso aqui em que, em verdade, os vínculos coloniais não foram verdadeiramente extirpados. Quem é o responsável por isso em última instância? Ressaltamos o que já fora citado linhas acima: “Essa dependência foi, indubitavelmente, obra do Ocidente, mas também apresentava-se como um fato interno, aceito e incorporado, circunstância derivada, culturalmente, da perenidade do modelo europeu como modelo referencial.” A responsabilidade é em última instância do Ocidente. A mentalidade da dependência é uma circunstância derivada.

Nesse ínterim, quais são as análises sobre a esfera cultural? Na seção V, “Mudanças socioculturais após 1935”, os autores dedicam quase oito páginas para desenvolver melhor as já citadas questões da religião e da linguística. Outro exemplo interessante de se citar diz respeito à questão do vestuário: “As formas de vestuário e de ornamentação do corpo propostas pelos europeus não foram aceitas senão de modo seletivo no curso deste período, caracterizado pelo desejo em destacar a identidade nacional e, posteriormente, o nível social,

¹²⁴ *Ibid.*, p. 581.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 603.

postura esta a igualmente deixar o seu registro na história da indumentária”¹²⁶. É notável o quanto a esfera cultural é porosa, sujeita à essa espécie de relação em que se faz um uso dos elementos próprios do colonizador. Mas, esse uso não é um uso meramente reflexo de uma hegemonia. Há uma *agência* um tanto consciente do quê e como usar do colonizador.

Seguindo este raciocínio, percebemos que não é correto afirmar que o Ocidente simplesmente obliterou as culturas milenares dos povos africanos. Consta na *Síntese*: “Existe na África uma força mais potente que a experiência colonial: a cultura africana”¹²⁷. Tal proposição pode ser verificada pelo o que diz respeito à “ciência tradicional”:

O reconhecimento e a apreciação do conjunto dos conhecimentos e das capacidades sobre os quais se apóiam as sociedades pré-coloniais, em matéria de agricultura, saúde, artesanato e indústria, encontram-se ainda na esfera das boas intenções. À época colonial, esse corpo de saberes e capacidades não era julgado digno do nome “ciência”; ele era rebaixado ao nível das superstições pré-científicas. Mas constata-se hoje que, apesar do impacto da medicina, da agricultura, da ciência e da tecnologia ocidentais, as reservas tradicionais de saberes e capacidades, em respeito a agricultura, bem como no campo das práticas e crenças terapêuticas, continuam presentes no cotidiano da maioria do povo africano.¹²⁸

Mesmo hoje, no século XXI, em conformidade com o autores, pode-se notar a presença dos saberes tradicionais como valores válidos e estimados entre os povos africanos. A tirania do colonialismo é uma realidade inquestionável. Mas os estudos sobre os impactos do colonialismo sobre a esfera cultural demonstram que nem mesmo um fenômeno tão poderoso quanto ele, teve a força necessária para esfácelar marcas de longa duração no continente africano, como preconizaram os ideólogos do imperialismo do século XIX.

Se o leitor chega aqui imaginando que o debate sobre a posição teórica dos autores teria se esgotado, vale a reconsideração diante do último bloco de análise que queremos empreender nesta unidade. Explicitado como a *Síntese* percebe a descolonização em relação ao campo político, econômico e cultural, gostaríamos de amarrar as discussões feitas até aqui com mais algumas considerações sobre o pan-africanismo.

Retomam os autores:

O movimento pan-africanista conheceu uma nítida inflexão em suas atividades na América e na Europa após a realização do Congresso Pan-Africano de Nova Iorque, no ano 1927. Contudo, nos anos 1930, ele reagiu

¹²⁶ *Ibid.*, p. 547.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 550.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 550.

vigorosamente a agressão da Itália contra a Etiópia (1935-1941) e a ascensão do fascismo na Europa. Essa reação, especialmente na Europa e na América, conduziu a um aprofundamento da doutrina e a uma ampliação das atividades, as quais se expressariam durante o Congresso Pan-Africano de Manchester, em 1945, e contribuiriam para a derrubada do sistema colonial e para a conquista das independências, nos anos 1950 e 1960.¹²⁹

Relembramos aqui que, antes de mais nada, o pan-africanismo teve um papel fundamental como propulsor teórico e ideológico no enfrentamento da lógica colonial, no contexto do continente africano. Os autores salientam que o movimento pan-africanista parecia estar relativamente estagnado desde o ano de 1927, em que acontecera o 4º Congresso pan-africano. No entanto, até aí, de 1900, quando ocorre uma das primeiras atividades internacionais do pan-africanismo, a *Conferência* de S. Williams, tivemos quase trinta anos de movimentação política também na diáspora africana. As populações negras nas Américas, por exemplo, também estavam por incubar de pouco em pouco os ideais que culminariam na formação dos movimentos negros contemporâneos que lutam por respeito e reconhecimento. Também está registrado no trecho acima que o pan-africanismo volta a entrar em alta justamente após a invasão na Etiópia em 1935, e sobretudo, após a realização do 5º Congresso pan-africano em 1945.

Nesse sentido, como podemos sintetizar o lugar do pan-africanismo em meio a descolonização, na ótica do material em análise? Diz a *Síntese*:

Inicialmente, ideologia reformista e protestante¹³⁰ em favor das populações de origem africana habitantes na América, o pan-africanismo tornou-se uma ideologia nacionalista orientada para a libertação do continente africano. O pan-africanismo mundial de Du Bois, o combate de Garvey pela autodeterminação e autonomia e, o regresso a cultura africana preconizada por Césaire pertenciam, doravante, inteiramente ao nacionalismo africano. Diversos representantes, como Nkrumah ou Kenyatta, saíram de Londres rumo à África, onde eles iriam conduzir o seu povo a independência. Todos os movimentos nacionalistas inscreveram em seus estatutos disposições inspiradas pelo pan-africanismo.

É certo que o projeto pan-africanista em sua integridade, não pôde florescer, promovendo uma ampla integração internacional entre os povos africanos, de modo a inserir a África no contexto mundial como uma referência econômica, com plena justiça social e fraternidade. Mas, é inegável o quanto ele se inscreve na História como parte elementar dos processos de descolonização das nações africanas:

¹²⁹ *Ibid.*, pp. 562-563.

¹³⁰ Caso de preconizadores como Horton e Crummel.

O nascimento de numerosos Estados africanos, entre 1960 e 1964, complicou a tarefa do pan-africanismo, como movimento de integração. Contudo, incontestavelmente facilitou e acelerou o seu desenvolvimento na qualidade de movimento de libertação. Se, por um lado, os novos dirigentes africanos estavam em desacordo em relação a natureza da integração política que devia ser realizada na África, era quase unânime o reconhecimento da urgente necessidade em libertar inteiramente o continente do colonialismo. A adesão geral em prol da libertação é realmente uma das razões, senão a principal delas, da unificação dos grupos que formaram a OUA (...)

As atividades da OUA na esfera política e em favor da libertação conduziram-na, finalmente, a ocupar-se dos direitos humanos e dos direitos dos povos a dispor de si mesmos, a autodeterminação. O seu interesse por essas questões derivava de razões fincadas no passado. Assim sendo, para devolver a dignidade aos africanos, o pan-africanismo buscava tanto apagar as sequelas da escravidão, da qual os africanos da diáspora ainda sofriam, quanto por fim as mazelas do colonialismo na África¹³¹.

Os referidos esforços da OUA (Organização da Unidade Africana – hoje, União Africana) resumem o legado do pan-africanismo: Estimular a autodeterminação dos povos dentro da África, e garantir a promoção do reconhecimento da dignidade das populações negras na diáspora. Na África, testemunhamos anos de luta sistematizada por emancipação desde 1935 até a década de 1970. Na diáspora, é possível perceber ainda hoje os ecos do pan-africanismo, a exemplo de reformas curriculares num sistema de ensino que negligencia e reafirma o racismo, e tem de agora pensar a inserção de materiais como a própria *Síntese da Coleção História geral da África* em suas redes de ensino.

Nesse compasso, onde se alocam os autores deste monumental trabalho? Qual é a percepção que os mesmo têm de nossos objetos de estudo. Em nosso juízo, depois de tudo o que fora colocado até aqui, lembramos que não seria possível perceber um alinhamento com a ótica *revisionista*: esta é uma obra para amplas audiências, que, em geral, não são iniciadas nos estudos africanos. Os nuances lhes são poupados. Um alinhamento com a ótica dos adeptos faria sentido? Bom, de fato, os autores reconhecem muitos dos méritos do pan-africanismo, e explicam a sua importância para a História da África e da diáspora. Mas, as críticas e revisões de sua ação, tanto quanto dos desdobramentos do processo de descolonização das nações africanas mostram que os autores não pregam uma eleição do pan-africanismo como um paradigma político que deve ser tomado como um referencial nos dias de hoje. A violência colonial é reavaliada na justa medida de perceber a *agência* dos povos em meio a processos históricos. E as ações políticas, ainda que contraditórias e muitas vezes mal-sucedidas são percebidas como ações possíveis em contextos historicamente delimitados. Portanto, há uma *compreensão histórica* responsável, respeitosa, não apaixonada e não

¹³¹ *Ibid.*, pp. 573-574.

anacrônica dos processos de descolonização, e do movimento e fenômeno que fora o pan-africanismo.

Mais uma vez, não queremos dizer com isso, que a *Sínteses* é o tratado definitivo para a História da África Contemporânea. Mas, pudemos perceber através do exame desta obra, que temos em mãos um material formativo elaborado com muito cuidado para as audiências que farão uso do mesmo. É um material rico em informação, com profundidade crítica e rigor metodológico na apresentação e discussão dos temas. Cabe agora tratarmos de pensar possibilidades de uso deste material, com relação ao estudo dos temas a que este trabalho se dedica.

3.2. Possibilidades de uso da *Síntese*

Os usos que queremos pensar nesta última unidade dizem respeito ao capítulo analisado no item 3.1 deste escrito (propósito anunciado logo no início do trabalho). Tudo o que estiver contido neste espaço deve ser tomado como possibilidades, diante de todas as considerações que foram feitas até aqui. Não queremos elaborar um manual de como planejar aulas de História da África Contemporânea. Nosso intuito é o de meramente compartilhar ideias que foram concebidas após os estudos que realizamos ao longo desta pesquisa, em torno da inserção dos temas do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas no ensino de História. Os usos que serão discutidos estarão direcionados para a atuação docente na educação básica, por conseguinte. Assinalamos que incontáveis são os usos possíveis de um material como a *Síntese* e, por isso, nos detivemos em elencar X possibilidades que, para nós, parecem mais oportunas dada a contundência do enquadramento temático e/ou a facilidade de seu desenvolvimento, considerando que elas precisam dar conta de necessidades curriculares e de necessidades pragmáticas do cotidiano escolar.

Possibilidade número 1: *Eixos clássicos*

Pensando que seguir o mapa dos autores pode ser uma tarefa um tanto quanto exaustiva (sete seções, 152 páginas)¹³², nos ocorre a seguinte possibilidade: dividir os estudos da descolonização em três eixos básicos. São eles: a) política; b) economia; c) cultura. Não é um caminho muito diferente do que fizemos na unidade anterior. Evidentemente, o foco, léxico, as discussões, etc., não seriam exatamente as mesmas (nosso texto se direciona para um público de especialistas). Tal organização, a partir destes três eixos básicos, é uma tarefa confortável para professores de História, uma vez que tal disposição parece ser uma constante na *cultura escolar*. É muito comum na abordagem de qualquer tema, professores de História optarem por trabalhar sociedades em diferentes tempos históricos a partir de suas características culturais, políticas e econômicas. O que o professor pode fazer, deste modo, é desenvolver um painel explicativo sobre as características gerais da cultura, economia e política em África, antes da descolonização, e o que acontece com essas características em meio aos processos de descolonização.

¹³² Um primeiro uso possível da *Síntese*, nesse sentido, é o mais óbvio: organizar planos de estudo que sigam a organização temática dos próprios autores, seguindo as seções que eles mesmos elaboraram. Dada a obviedade desta abordagem, não iremos nos deter nela.

Possibilidades derivadas desta última dariam ao professor margem para focar em cada uma dessas esferas. Isto é, nem sempre há tempo para dar conta de um universo temático tão grande, e nem sempre os professores partilham de visões metodológicas parecidas, de modo que pensem que algum desses eixos mereça mais ou menos atenção, dependendo das sociedades e processos estudados. A quem pense, por exemplo, que estudar a descolonização da África seja uma tarefa que requer dar mais atenção a esfera da cultura, no intuito de desconstruir visões deterministas de abordagens mais economicistas ou politicistas. O mesmo poderia ser dito quanto à estas abordagens. O importante é o professor observar a noção de *responsabilidade* no ensino de História, e não ser leviano no trato dos temas, independentemente de seu foco.

Possibilidade número 2: *Pan-africanismo como eixo catalisador*

Outro uso possível é o de organizar o estudo da descolonização a partir do pan-africanismo como eixo temático primordial. Em nossa avaliação, este é um uso muito interessante, uma vez que possibilita a realização de duas tarefas curriculares a um só tempo: tratamos de uma história que estava marginalizada até pouco tempo, e além disso, construímos visões positivas sobre a figura do negro. Para elucidar o que estamos afirmando, vamos retomar o relato contido na introdução desta pesquisa. A experiência que tivemos em nossa própria atuação articulou-se da seguinte maneira:

1º - Fora proposto que os alunos pesquisassem o conceito de pan-africanismo, e estudassem o movimento em meio a história da descolonização, e em meio a história da luta pelo reconhecimento das populações negras na diáspora. Nessa etapa, os alunos colocavam-se em diálogo para debater o material pesquisado, e trocar impressões sobre o conteúdo estudado.

2º - Adiante, os alunos se dividiram em grupos, cada um adotando um expoente do pan-africanismo. O expoente poderia ser um militante direto do movimento, ou ainda, um “herdeiro” do pan-africanismo. Como militante direto, os alunos pesquisaram sobre Marcus Garvey, Web Du Bois, Jomo Kenyatta, Julius Nyerere e Kwame Nkrumah, com a orientação do professor. Mas, autonomamente, os alunos conseguiram perceber os traços do pan-africanismo no pensamento de figuras que eles mesmos conheciam, que poderiam ser percebidos como herdeiros do pan-africanismo: Panteras negras, Malcolm X, Martin Luther King Jr., Bob Marley.

3° - Com a pesquisa biográfica realizada, os alunos organizaram seminários, de modo a apresentar a história de cada um dos expoentes escolhidos, compartilhando uns com os outros, a trajetória política, científica e/ou artística dos ícones eleitos.

4° - Com um conhecimento mais consolidado sobre o que seria o pan-africanismo, os alunos organizaram a elaboração de um *produto*: um curta-metragem, que deveria ser guiado pelo espírito do pan-africanismo. Nesta etapa, os alunos realizaram um debate para identificar qual questão social mereceria sua atenção no desenvolvimento de tal trabalho. Diante da própria realidade vivida pelos alunos¹³³, fora eleita a questão da violência policial como um tema necessário de ser problematizado. Fora feita pesquisa sobre o tema e, em seguida, fora rodado o filme.

5° - Com o trabalho concluído, exibimos o curta-metragem “Por que o Sr. atirou em mim?” para os demais alunos da unidade, oportunizando um debate mais amplo sobre a violência policial, o racismo, e o pan-africanismo.

A ideia de elaborar pesquisas em grupo, seminários, e materiais de audiovisual poderiam muito bem ser desenvolvidas com relação aos outros enquadramentos temáticos propostos aqui.

Possibilidade número 3: *Gênero como eixo catalisador*

Quando estávamos tratando das discussões ligadas ao âmbito da economia, da cultura, e da política em meio a descolonização, a questão de gênero poderia facilmente ter sido abordada. Contudo, optamos por reservar este espaço para o tema, uma vez que ele enseja a discussão sobre uma outra possibilidade de uso contundente da *Síntese*. Algo que ainda não dissemos também até aqui é que a *Síntese* dispõe de uma interessante organização de tópicos dentro das sete seções, de modo que eles parecem pelo volume, textos paradidáticos. Boa parte destes textos tem em média de três à cinco parágrafos (os mais longos chegando à oito ou nove parágrafos), com uma escrita muito fluída. E mesmo que o leitor não tenha lido outras seções, ou outros capítulos, estes textos ainda são inteligíveis para leitores de primeira

¹³³ Eram alunos da EJA, da rede pública do município de São Paulo.

viagem, desde que devidamente orientados pelo professor. Para ilustrar, anexaremos o texto “A evolução relativa aos papéis dos homens e das mulheres” ao final da pesquisa¹³⁴. A leitura do texto possibilita a compreensão da importância do lugar da mulher em meio as sociedades africanas pré-coloniais, de modo que fica clara a centralidade dela em relação ao trato com a natureza, seu lugar na produção e reprodução da vida e da economia. Comparativamente, vê-se que com a “modernização”, a mulher perde esta centralidade, deixa de ser a peça fundamental no zelo da natureza. Muito embora passe a ter sim um papel importante na economia, passa a disputar de modo diferente esse campo com os homens, e com a mecanização, como explica a *Síntese*. Nas decisões políticas e empresariais, é relegada a coadjuvante. O estudo deste tema pode pôr em xeque os paradigmas que temos em nossa própria sociedade, no que diz respeito às relações de gênero. Temos lições valiosas a aprender com os povos africanos *tradicionais*.

Possibilidade número 4: A descolonização enquadrada por países e regiões

A seção número 2, “A luta pela soberania política, de 1945 às independências”, oferece-nos a oportunidade de observar com mais detalhes os desdobramentos da descolonização em cada país e/ou região do continente africano. Deste modo, o professor poderia organizar o estudo deste fenômeno, dando atenção a casos particulares, apresentando semelhanças e diferenças entre os processos.

Na versão digital em *pdf*, é possível utilizar um mapa¹³⁵ de alta resolução (embora em preto e branco) que nos contextualiza quanto às áreas de colonização francesa, belga, italiana, inglesa, espanhola, portuguesa, e quem são as nações independentes já no ano de 1935.

Possibilidade número 5: A descolonização em meio aos assuntos mundiais

A última possibilidade que gostaríamos de trazer à tona diz respeito ao trabalho com a seção de número 7: “A África independente em meio aos assuntos mundiais”. Esta unidade analisa fundamentalmente a África em meio à Guerra Fria, o continente diante dos novos organismos internacionais, e o panorama africano no pós-Guerra Fria.

Entendemos que o trabalho com esta seção é profícuo após um estudo prévio dos aspectos gerais da descolonização, de modo que se possa fazer um balanço do que a África

¹³⁴ Conferir Anexo I. O texto se encontra nas pp. 598-599 da *Síntese*.

¹³⁵ Cf. versão digital da *Síntese*, p. 457.

conquistou após as lutas por libertação, e os problemas que foram herdados da lógica colonial. Além disso, será possível verificar como se plasma a disputa ideológica do Oeste e do Leste em meio ao continente africano.

O estudo dessa seção também garante a possibilidade de problematizar o controverso papel da ONU sobre a África. Ora agente do novo imperialismo ocidental, ora parceiro no desenvolvimento econômico e social do continente.

Considerações finais

Chegando ao final de nossa pesquisa, a que conclusões chegamos, se considerarmos os objetivos que tínhamos no início de nossa trajetória?

Do final, para o início, verificamos que as semelhanças no trato dos temas, entre os materiais voltados para a educação básica, e aqueles voltados para o público dos especialistas (apenas), se organizam assim: destacam-se semelhanças em determinadas abordagens que analisam os temas com mais *responsabilidade*, evadindo das paixões, ou das interpretações que podem incorrer em percepções problemáticas dos temas; salta a diferença de que o debate teórico não é tanto uma prioridade nos materiais voltados para alunos e professores na educação básica, pensando no caso da *Síntese*.

Em segundo lugar, portanto, depreendemos que os especialistas, preocupados com qualquer audiência que o seja, produzem aos menos três formas de compreender os fenômenos do pan-africanismo e da descolonização das nações africanas: uma percepção de adesão à lógica pan-africana; uma percepção de *revisão* da história da descolonização e do próprio pan-africanismo; e uma terceira visão, que busca *compreender historicamente* vícios e virtudes no estudo dos temas citados, com maior parcimônia¹³⁶.

Por fim, visualizamos algumas possibilidades de inserção do pan-africanismo e da descolonização da África enquanto temáticas no ensino de História, considerando a teoria por trás do trato destes temas, de modo a conseguir elaborar algumas propostas de organização didática, pensando nos professores da educação básica.

A guisa de encerramento, gostaríamos de frisar mais algumas palavras dos autores da *Síntese*: “O que se extrai da história do período observado consiste, por um lado, na maneira pela qual a África ajudou a Europa a se reumanizar e, por outro lado, os meios pelos quais a Europa contribuiu para a reafricanização da África”. Para nós, isso é imperativo: que o estudo da descolonização e do pan-africanismo, possa colaborar para que estudantes negros e brancos possam refletir sobre posições de privilégio e discriminação, e os coloque na trilha da construção de relações étnico-raciais positivas.

¹³⁶ Conforme os padrões DeBatesianos já discutidos.

Referências bibliográficas

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BARBOSA, Muryatan Santana. *Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica*. In: *Revistas USP, África*, São Paulo, v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL, *Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
- BRAUDEL, Fernand. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria e Educação*, 2, 1990 (s.l.).
- DE BAETS, Antoon. *Uma teoria do abuso da História*. In: *Revista brasileira de História*. São Paulo, v 33, nº 65, pp. 17-60, 2013.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Manifesto do Partido comunista*. São Paulo: Escala, 2009.
- EULÁLIO, Mainara Duarte. *Cinema e racismo: O filme como fonte visual para o ensino de História da África Contemporânea*. In: XIII Encontro estadual da ANPUH: História e historiografia: Entre o nacional e o regional, 2008, Guarabira.

- FERNANDES, Dirley. *O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- FORST, Rainer. *Os limites da tolerância*. Novos estudos – CEBRAP, no.84, São Paulo, 2009, pp. 15-29. Disponível pelo link: <https://goo.gl/VbX7sf> (acesso em 05/06/2018).
- FRAGO, Antonio Vinão. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedago, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GOMES, Flávio Florenço. *Pan-africanismo, historiografia e educação : experiências em Cabo Verde e no Brasil*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/ Abr 2012 (s.l.).
- GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1982.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Movimento negro e educação*. Revista brasileira de educação, Set/Out/Nov/Dez, nº15, 2000 (s.l.).
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: Visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo negro, 2008.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista brasileira de História da Educação, nº 1, 2001 (s.l.).
- MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Pan-africanismo na África do Sul: A emergência de uma rebelião negra*. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____, Elisa Larkin (org.). *A África na escola brasileira – relatório do 1º Fórum estadual sobre o Ensino da História das Civilizações africanas na escola pública*. Brasília: Senado Federal, Gabinete do senador Abdias do Nascimento, 1991.

NOGUEIRA, Braz Rodrigues; MAZON, Renata Udalis. *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de Pós-graduação em educação comunitária da Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, 2005.

QUINTANEIRO, Tania (et al.). *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. *Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais*. Mneme – Revista de humanidades. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 16, n. 36, jan/jul, 2015.

SANTOS, Patricia Teixeira (org.). *Educação e sociedade entre África e Brasil*. Curitiba: Positivo, 2016.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: A temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Genilder Gonçalves. *A descolonização da África nos livros didáticos: colônias portuguesas*. Revista de Estudos do Norte Goiano, vol 1, nº 1, 2008 [s.l].

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto (editor); BARBOSA, Muryatan Santana e ROCHA, Maria Corina (autores). *Síntese da coleção História Geral da África: Século XVI ao século XX*. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOUSA, João da Silva Pinto. *Abordagem dos processos de independência: Descolonização do Brasil e São Tomé e Príncipe em livros didáticos de história do ensino médio*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em educação da Universidade federal da Grande Dourados. Dourados, 2015.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007.

TAVARES, Fernando Jorge Pina. *Pan-africanismo e educação das relações étnico-raciais – Contributo para a constituição de uma filosofia da educação sul-sul*. Revista Itinerários da filosofia da educação, nº 13. GFE/ Instituto de Filosofia da FLUP (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Portugal, 2015.

Artigos, matérias e outras publicações de jornais e portais na internet:

LISBOA, Vinicius. *Quatro anos após morte e desaparecimento de Amarildo, família não foi indenizada*. Portal EBC. Publicado em 14/07/2017, 18h13. Disponível pelo link: <https://goo.gl/qxQ977> (acesso em 05/06/2018).

PORTAL EXTRA. *Viatura da PM arrasta mulher por rua da Zona Norte do Rio*. Publicado em 17/03/14, 06h; atualizado em 09/09/15, 13h20. Disponível pelo link: <https://goo.gl/94hJKS> (acesso em 05/06/2018).

PORTAL G1. *Grupo protesta contra a morte de camelô na Zona Oeste de SP*. Publicado em 20/09/2014, 16h59; atualizado em 20/09/2014, 19h56. Disponível pelo link: <https://goo.gl/SraizH> (acesso em 05/06/2018).

PORTAL UOL. *"Por que o senhor atirou em mim?", perguntou jovem a PM que o matou, diz mãe*. Publicado em 28/10/2013, 12h33; atualizada 28/10/2013, 13h34. Disponível pelo link: <https://goo.gl/aZHF3> (acesso em 05/06/2018).

SÃO PAULO. *Diário oficial Cidade de São Paulo*. Promoção da igualdade racial – gabinete do secretário (despacho): Quinta-feira, 23 de outubro de 2014, p. 5.

Vídeos consultados na internet:

CANAL MOVIMENTO BRASIL LIVRE. *Nelson mandela | Herói ou mais uma mentira da esquerda?* Publicado em 20 de julho 2018. Disponível na plataforma Youtube, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=IhJhJpKK878> (acesso em 20/07/2018).

CANAL BRASIL PARALELO. *(Temporada Anterior EP.3) A Raiz do Problema - Como chegamos aqui? [Oficial]*. Publicado em 17 de julho 2017. Disponível na plataforma Youtube, pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=_u2lGJhrU14 (acesso em 20/07/2018).

CANAL EBC NA REDE. *Valter Roberto Silvério fala sobre o projeto de 1950 e Coleção História Geral da África*. Publicado em 19 de outubro de 2012. Disponível na plataforma Youtube, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=5SHdSNKF018> (acesso em 28/04/2018).

CANAL NANDO MOURA. *Consciência Negra?? A verdade que não contaram*. Publicado em 20 de novembro de 2015. Disponível na plataforma Youtube, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=SOYMeedH3I8> (acesso em 20/07/2018).

ANEXOS

A evolução relativa aos papéis dos homens e das mulheres

Na África, após 1935, os papéis e as funções atribuídos aos homens e às mulheres transformaram-se sobremaneira em numerosas culturas tradicionais. Acreditava-se que a mulher era a guardiã do *fogo*, da *água* e da *terra*.

Na qualidade de guardiã do fogo, a mulher devia prover energia à coletividade. Como guardiãs da água, fonte a um só tempo da sobrevivência e da limpeza, as mulheres estavam encarregadas de fornecer à família essa indispensável substância. Elas percorriam enormes distâncias para encontrá-la; conquanto, frequentemente, coubesse aos homens a perfuração dos poços.

O papel das mulheres, em relação à guarda da terra, ligava-se à ideia da *dupla fecundidade*. As mulheres garantiam a *sobrevivência* da geração presente, desempenhando uma atribuição primordial no âmbito da cultura do solo, do qual elas mantinham a fertilidade. Assim como, em sua função materna, em virtude da sua própria fecundidade, a elas se outorgava dar *vida* à geração seguinte. Essa dupla fecundidade constituía um aspecto do triplo papel-guardião, próprio às mulheres africanas, em que pese o seu trabalho estar sempre associado ao dos homens.

Qual seria a manifestação concreta, pós-1935, da tradicional concepção sobre o triplo papel feminino? Diversos elementos da experiência colonial modificaram, de modos distintos, os papéis dos homens e das mulheres no continente africano.

O surgimento de novas técnicas, e os seus efeitos nos processos de transformação das funções masculina e feminina, também estão entre as substanciais mudanças ocorridas na África durante este período. O uso da enxada dava às mulheres africanas um posto central na atividade agrícola, entretanto, a mecanização da agricultura tendeu a marginalizá-las. As prerrogativas conferidas aos homens pelas novas e mais avançadas técnicas ameaçaram o papel feminino de “guardiãs da terra”.

A educação ocidental, pela sua própria natureza, produziu também mudanças no papel primordial que as mulheres desempenhavam na economia do continente. As africanas ocidentalizadas são seguramente mais móveis, livres e capazes de defenderem os seus interesses, em comparação às mulheres africanas limitadas à influência da cultura tradicional.

A internacionalização das economias africanas representou, no curso deste período, uma terceira ameaça ao papel tradicional das mulheres do continente. Quando a atividade econômica africana revestia-se de um caráter mais local, as mulheres exerciam uma função decisiva nos mercados locais, desempenhando a função de comerciantes. Desde então, a tendência à expansão das atividades econômicas, característica dos períodos colonial e pós-colonial, progressivamente excluiu as mulheres dos centros decisórios da economia internacional. Em termos gerais, a imensa maioria dos africanos que realiza atividades comerciais nos mercados internacionais, assumindo cargos nos conselhos administrativos das empresas multinacionais, são homens.

O mesmo se deu no plano político, no qual a subordinação das mulheres não se explica pela diferença das funções econômicas. As africanas participam muito ativamente da vida econômica, ao passo que as sauditas, por exemplo, dela estão excluídas. No entanto, na sociedade africana e na saudita, as mulheres estão, no plano político, subordinadas aos homens.