

14 - A história africana nas salas de aula

diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas

Anderson Ribeiro Oliva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVA, AR. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, JR., org. *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 195-210. ISBN 978-85-386-0383-2. Available from: doi: [10.7476/9788538603832](https://doi.org/10.7476/9788538603832). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A HISTÓRIA AFRICANA NAS SALAS DE AULA:
DIÁLOGOS E SILÊNCIOS ENTRE
A LEI N° 10.639/03 E OS ESPECIALISTAS¹

Anderson Ribeiro Oliva

O recente debate montado no Brasil em torno da abordagem da história africana nas escolas tem resultado em algumas positivas experiências. Cursos de extensão, qualificação, especialização, palestras e seminários ocorrem nos mais diversos espaços e, quase sempre, para uma platéia atenta e numerosa. No entanto, se a Lei Federal n° 10.639/03 pode ser considerada uma das forças propulsoras desse quadro, percebemos um certo desconhecimento sobre sua regulamentação. Ao mesmo tempo, a legislação educacional que a precede parece ser de conhecimento de poucos. Se, até meados dos anos 1990, a presença dos estudos africanos nos programas curriculares e nos livros escolares brasileiros pode ser considerada insignificante,² o mesmo não pode ser dito do período subsequente, principalmente a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) da área de História, em 1998. Em um claro reflexo dessas mudanças, podemos encontrar, a partir de 1999, livros didáticos de História, utilizados entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental, os quais incluíam em seus volumes pelo menos um capítulo sobre a história africana, quase sempre vinculada ao período que se estende do século VII ao XVIII.³

¹Este trabalho resulta de investigação que recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² O continente africano, quase sempre, aparecia retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África e na Ásia na segunda metade do século XX.

³ Ver os seguintes livros didáticos: Macedo e Oliveira (1999); Maranhão e Antunes (1999) e Schmidt (1999).

Talvez, como um potencializador desse processo – apesar de seus efeitos estarem ainda sob avaliação e os resultados obtidos precisarem de uma mensuração mais detalhada –, em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que, alterando o texto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras, já que os PCNs apenas sugeriam os conteúdos. Seguiu-se a essa lei, já em 2004, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todos esses documentos sinalizavam para a importância ou para a obrigatoriedade da introdução do estudo da História da África nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio⁴. Ao mesmo tempo, indicam que um preocupante silêncio envolvia a temática em nossos bancos escolares até os anos 1990, e que o esforço para quebrá-lo seria enorme.

A partir desse quadro, o presente texto objetiva prestar uma dupla contribuição ao debate envolvendo o ensino da História da África. A primeira iniciativa será a de realizar uma espécie de mapeamento sobre o que está prescrito acerca do assunto. Ou seja, procuraremos analisar o lugar concedido à temática em parte da legislação escolar brasileira, mais especificamente a Lei nº 10.639/03 e as diretrizes para o ensino da história africana de 2004. A segunda tarefa, pensada como complementar à primeira, mas não menos importante, será a de observar o diálogo formulado acerca da questão por alguns atentos especialistas nos estudos africanos.

⁴ De acordo com o pesquisador Sales Augusto dos Santos, a primeira lei municipal que explicitava a obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas foi a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, de 21 de março de 1990. No seu artigo 182, parágrafo VI, ela indica “a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África [...]”. Já a Constituição do Estado da Bahia sinaliza apenas para “a adequação dos programas de ensino [...] à realidade histórica afro-brasileira” (Santos, 2005, pp. 26-27). De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, membro do Conselho Nacional de Educação, a legislação precedente em relação à obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira é mais extensa, apesar também de não apresentar, na esmagadora maioria dos casos, um espaço reservado ao estudo da história africana, propriamente dita, ver CNE/CP (2004, p. 1).

A Lei Nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Mesmo com os importantes avanços sobre o tema encontrados nos PCNs,⁵ o tratamento dado aos conteúdos associados aos estudos africanos continuou a ser superficial nos textos oficiais. Isso tendeu a sofrer uma clara confrontação com a promulgação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (que alterou a Lei nº 9394/1996), e com o posterior parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 03-2004, de 10.03.2004), transformado na resolução 1, de 17 de junho de 2004.

Esses documentos, frutos de uma série de inquietações e ações originadas dos movimentos negros organizados, dos interesses e apontamentos de pesquisadores e intelectuais, da análise de técnicos em educação e do comprometimento de alguns parlamentares, traçaram linhas mais claras, porém não menos insuficientes, sobre a questão. Apesar de apontarem de forma mais substanciada para possíveis temas e objetos a serem tratados nas salas de aula, os textos citados dedicam pouca atenção à África, concentrando a maioria das propostas nas questões relacionadas aos estudos da história e cultura afro-brasileiras.

A redação da Lei nº 10.639/03 é sintética e direta em relação às suas determinações, ficando a tarefa de especificar ou regulamentar a temática a cargo de outras instâncias, como o Conselho Nacional de Educação. No parágrafo primeiro do artigo 26-A, ela determina o seguinte:

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

⁵ Acerca do tema ver Oliva (2007, p. 198-256).

Transcorrido mais de um ano da promulgação da lei, em março de 2004,⁶ o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, órgão ligado ao Ministério da Educação, aprovou o parecer⁷ elaborado pela conselheira e relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, transformado em Resolução em junho daquele mesmo ano. Posteriormente, em outubro de 2004, uma publicação conjunta entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) acabou por divulgar os elementos de regulamentação e aplicação da Lei nº 10.639/03 (MEC/SEPPIR, 2004). Vejamos o tratamento concedido à história africana nesse documento.

Um primeiro aspecto a observar refere-se a um importante alerta realizado pelas *Determinações* das Diretrizes, no que nos pareceu ser um diálogo direto com as visões elaboradas por alguns intelectuais e teóricos africanos e afro-descendentes, associados ao movimento que o historiador guineense Carlos Lopes denominou como Corrente da Superioridade Africana (Lopes, 1995, pp. 21-29). Grande parte das leituras daqueles intelectuais defendia a inversão do foco histórico de matriz eurocêntrica, para um foco conduzido por uma matriz afrocêntrica. Os redatores do documento, parecendo conhecer as críticas e especificidades desse postulado teórico, alertam para os cuidados e os caminhos que as diretrizes curriculares deveriam seguir nas escolas.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz européia, por um de matriz africana, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (MEC; SEPPIR, 2004, p. 17).

Dessa forma, como explicita a resolução, o “conhecimento e a valorização da história dos povos africanos” deveriam ocorrer em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro “como conteúdo de disci-

⁶ A lei foi sancionada pelo Governo Federal apenas no mês de março de 2003.

⁷ Além da relatora, participaram da elaboração do documento os seguintes conselheiros: Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

plinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 18, 21). Outro importante elemento a se destacar refere-se a um aspecto até então inédito na legislação escolar: a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana nas salas de aulas brasileiras. No caso específico da disciplina História, os autores apontam uma extensa lista de assuntos e recortes que passam por temáticas como a tradição oral e a ancestralidade, e recobrem uma larga seleção temporal e societária, se estendendo do Egito e da Núbia antigas até a África dos dias contemporâneos. Outra ênfase encontrada nas indicações de conteúdos é a tentativa de quebrar as tendências em ler as sociedades africanas apenas pelas faces negativas do continente ou pelo grande conjunto de estereótipos que recaem sobre elas.

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afro-descendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griôs como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 21-22).

Apesar de essa iniciativa possuir ingredientes elogiáveis, percebe-se também uma clara tendência em vincular o estudo da história africana ao estudo da história dos afro-descendentes. A princípio, não somos contra esse tipo de aproximação relacional, mas defendemos a idéia que eles deveriam aparecer em outro tópico, referente, por exemplo, à

História Atlântica ou à História da Diáspora, cabendo ao estudo da História da África uma abordagem acerca da trajetória histórica do continente, em seu próprio eixo espaço-temporal.

É claro que esse recorte também incluiria as múltiplas relações mantidas com outros conjuntos civilizatórios ou sociedades, mas sempre com o foco principal na África. Além disso, por mais extensa que seja a lista, nos parece óbvio que seria impossível tratar todos os temas ou sugestões de abordagens sobre a história africana. Talvez, nesse caso, os autores pudessem ter optado por sugerir recortes temáticos, temporais e espaciais mais abrangentes, citando especificamente algumas referências apenas como exemplos possíveis. Dessa forma, o leque de assuntos seria muito maior. Já os conteúdos voltados para o estudo da cultura africana recebem um tópico próprio para sua abordagem. Nesse caso, é preciso que se destaque que as indicações representam um importante avanço para uma adequada abordagem escolar da história africana.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Tímuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 22).

Por fim, e para além das referências aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes sinalizam ainda para a necessidade de inclusão, nos cursos de formação de professores e profissionais da educação, de “materiais e de textos didáticos, na perspectiva [...]” de estimular o “ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 23). A mesma indicação é feita a outros cursos superiores no país, mesmo que não relacionados à formação de docentes ou ligados às áreas das Ciências Humanas, demonstrando a preocupação em ampliar, ao máximo, a abordagem da questão pelos bancos escolares e universitários brasileiros.

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de ma-

triz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afro-descendentes da atualidade (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 24).

O Ensino da História Africana pela Ótica dos Especialistas

A historiografia⁸ voltada para o ensino da história africana tem vivenciado um enfoque de crescente interesse, paralelo àquele presenciado pelos estudos históricos realizados sobre a África, porém em uma escala bem menor. É certo também que, para além dos textos e das reflexões realizadas pelo viés do historiador, outros especialistas – antropólogos e pedagogos, em sua maioria – também têm se dedicado a lançar questões e formular propostas acerca do tema. No entanto, se comparados às demais áreas de investigação histórica, os estudos sobre a abordagem escolar das trajetórias temporais das sociedades africanas ainda são incipientes, apesar das importantes contribuições localizadas.

No Brasil, apesar da publicação da Lei nº 10.639/03, ou talvez, motivado por ela, encontramos um quadro ainda em mudança em relação às preocupações e reflexões acadêmicas sobre o ensino da história africana. Ressalvando-se algumas exceções, foi apenas nos últimos cinco anos, às vezes um pouco antes, que nossos especialistas em estudos africanos começaram a tecer considerações mais específicas acerca do lugar da África no sistema educacional brasileiro.

Mesmo assim, tais iniciativas ainda não resultaram diretamente na produção de uma historiografia sobre o tema. Apesar disso, alguns pesquisadores, em um exercício de conversão de seus estu-

⁸ Na realidade, não é uma produção sistematizada, com grupos ou escolas articuladas em torno do tema. São reflexões, apontamentos, críticas e sugestões da historiografia africanista no Brasil acerca da questão.

dos, dos objetos investigados, do acúmulo de conhecimentos e das leituras sobre a História da África, têm se esforçado para produzir textos mais sistematizados acerca da questão. Nesse caso, vamos encontrar de 2003 para cá algumas obras em formato de coletânea,⁹ as quais justamente se propõem a tratar a questão por vários ângulos e perspectivas, além, é claro, de alguns artigos publicados em revistas especializadas ou da área de História. Atentemos para algumas das considerações realizadas nesses espaços.

Sobre a forma como o tema foi retratado nas escolas brasileiras nos últimos anos, vamos encontrar conclusões bastante parecidas que apontam para a existência de uma grande lacuna ou para um período de intensos esquecimentos. De acordo com a historiadora Selma Pantoja, a relação do continente africano com a educação brasileira foi, durante as últimas décadas, caracterizada pela “desinformação completa” e pelo silêncio perturbador.

O silêncio diz muita coisa: historicamente, o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica histórica da África e das diferentes abordagens da cultura negro-africana, além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil [...]. A idéia de uma África a-histórica provocada pela colonização européia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país (Pantoja, 2004, p. 22 e 23).

O historiador Valdemir Zamparoni também destaca os silêncios acerca da África nos bancos escolares brasileiros, resultado de uma percepção eurocêntrica e parcial da trajetória histórica da humanidade (Zamparoni, 1995, p. 515). Ainda na direção dos “esquecimentos” e das ausências africanas nos currículos escolares e no ensino da História, a historiadora Mônica Lima nos lembra do próprio alerta realizado pela promulgação da Lei nº 10.639/03. Por que a obrigatoriedade legal para inclusão de conteúdos da História da África nos currículos utilizados no Brasil? A resposta parece ser

⁹ Ver os seguintes textos: Pantoja e Rocha (2004); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2005) e Munanga (1999).

óbvia: o tema seria importante e teria sido por muitos anos negligenciado por programas, livros didáticos, professores e estudantes. Segundo Lima, as origens desse descaso encontrariam uma longa tradição, identificadas, por exemplo, nas posturas de alguns intelectuais brasileiros no decorrer dos dois últimos séculos.

O fato é que nossos antigos historiadores trataram indevidamente ou ignoraram a participação africana em nossa formação, influenciados por preconceitos originários da sociedade escravista, entre os quais os ideais de branqueamento da população brasileira nutridos, desde meados do século XIX, por boa parte das elites nacionais. Essa ideologia foi tão forte que mesmo a intelectualidade mais progressista custou a reconhecer a questão africana na nossa história (Mattos, 2003, p. 131).

Em contrapartida, e ainda de acordo com Lima, a renovação dos olhares lançados sobre o continente africano, fruto do trabalho de um crescente grupo de pesquisadores que tem se dedicado a investigar e refletir sobre a África, não repercutiu como deveria nos corredores universitários, e, conseqüentemente, nas salas de aulas de nossas escolas (Lima, 2004, p. 85). Essa idéia aparece reforçada pelos comentários da historiadora Hebe Maria Mattos, que destaca, justamente, o distanciamento percebido entre as prescrições programáticas expostas nos PCNs e a atividade docente em sala de aula. A crítica direciona-se para a pouca atenção concedida ao tema pelos pesquisadores universitários e, em conseqüência, para a suposta ausência da história africana nos materiais escolares (Mattos, 2004, p. 131).

Já em relação aos argumentos apresentados na justificativa ou na defesa da relevância em introduzir os estudos africanos nas escolas, vamos encontrar um conjunto mais alargado de hipóteses e teses, algumas pontuadas por elementos marcadamente historiográficos, outras, submersas em substância de aspecto mais teórico.

Nesse caso, de acordo com os especialistas, um dos motivos mais plausíveis e acertados de expor o assunto seria situá-lo numa condição de igualdade de relação com os outros conjuntos históricos, comumente estudados pelos pesquisadores e enfocados nas aulas de

História. Ou seja, “estudar a História da África faz parte do conhecimento geral”, como argumenta Selma Pantoja, é “como estudar a História da América, da Europa e da Ásia”. Soma-se à tal perspectiva a necessidade de corrigir percepções distorcidas ou desequilibradas sobre o continente africano, como a perspectiva de que a História da África resume-se à história do tráfico de escravos. Para Pantoja (2004, p. 22), “se a História da África é importante para nos situar no mundo, outras faces de sua história nos revelam partes indispensáveis de nossa própria formação histórica”.

Ainda no campo dos conteúdos a serem trabalhados ou (re)trabalhados nas salas de aula, Mônica Lima chama a atenção para alguns aspectos bastante similares, envolvendo sempre a redefinição do lugar ocupado pela África e pelos africanos nos estudos históricos. Se antes os africanos eram associados às imagens da escravidão, dos “dominados” e explorados, e a África era pensada como o “cenário da Expansão Colonial”, a abordagem escolar adequada da história africana possibilitaria a construção de uma imagem positiva e renovada sobre os diversos contextos e circuitos históricos africanos (Lima, 2004, p. 84-85).

Os equívocos na abordagem do tráfico e da escravidão, de fato, aparecem entre alguns dos pontos mais questionados pelos historiadores, talvez porque ele seja, de fato, um dos poucos temas recorrentemente tratados em sala de aula e nos quais os africanos e a África são citados. Selma Pantoja, por exemplo, alerta para as imprecisões e incorreções aí localizadas.

O tráfico negreiro ainda é tratado de forma a ceder ao europeu o papel de único agente no comércio. [...] O mundo africano naquele momento é passado como um ambiente de constantes guerras ‘tribais’, tendo-se aproveitado disto os europeus. Mais grave ainda é passar a noção de que toda a população estava dispersa na floresta, e portugueses, holandeses, ingleses, etc. os caçavam jogando-os em navios negreiros (Pantoja, 2004, p. 22).

Nesse caso, seria fundamental, como destaca Mônica Lima, retirar o continente africano do espaço reflexivo marcado pelas generali-

zações, pelos estereótipos e pelas vitimizações, e valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo.

Ao mesmo tempo, é necessário despirmo-nos dos preconceitos etnocêntricos (olhar um povo ou etnia com valores de outro) – a África como lugar atrasado, inculto, selvagem – e deixar de supervalorizar o papel de vítima – do tráfico, do capitalismo, do neocolonialismo –, atitude que alimenta sentimentos de impotência e incapacidade. [...] Mas há também que [...] trazer essas Áfricas para os espaços culturais e educativos, como já se tem feito, aliás. Ler, mas também escutar, ver, participar [...] (Lima, 2004, p. 85).

O historiador e antropólogo Carlos Wedderburn também defende a idéia de que, para combater uma tradição multissecular de leituras preconceituosas e, de forma mais recente, marcadamente eurocêntricas, seria preciso destacar determinados aspectos da trajetória histórica africana, com ênfase em alguns pontos fundamentais, como: o estudo das singularidades do continente – berço da humanidade, diversidade geográfica e populacional, local do desenvolvimento das primeiras civilizações – e de seus vários recortes histórico-temático-temporais (Wedderburn, 2005, p. 134-142).

Outro aspecto lembrado pelos especialistas relaciona-se à questão da construção da identidade nacional, ou melhor, do lugar da africanidade nessa identidade e no combate ao racismo. Para Lima, seria natural que as crianças tivessem dificuldades em se identificar com uma história construída por elementos e imagens carregadas de poucos valores e muitos estereótipos (Lima, 2004, p. 85).

A doutora em Psicologia e professora da Universidade de São Paulo, Ronilda Ribeiro, destaca que os estudantes que foram apresentados apenas a uma história africana marcada pelas simplificações e pelo signo da inferioridade acabaram por construir uma espécie de relação imagética com a África, a qual poderia ser simbolizada pela idéia de um “espelhado despedaçado”.

[...] acreditar que ‘eu venho de uma gente atrasada em relação aos outros povos do mundo’ é bem diferente de saber que ‘meus antepassados não viviam com o cabelo amarrado num ossinho, cozinhando brancos em caldeirões’, mas integravam grandes civilizações, com magníficas arquiteturas, escrita

própria, comércio internacional e refinadas obras de arte, faz, necessariamente, uma grande diferença (Ribeiro, 1996, p. 172).

Por fim, o último elemento a inventariar refere-se às perspectivas e propostas para incentivar ou estruturar o ensino da História da África nas escolas brasileiras. Nesse caso, os pesquisadores que se debruçaram sobre o tema buscaram construir um quadro indicativo envolvendo atividades, conteúdos e metodologias que poderiam ser articulados ao tratamento do assunto nas salas de aula.

Para Carlos Wedderburn, o trabalho com os estudos africanos só tornar-se-ia possível ou viável a partir de uma “abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração”, marcada por um enfoque diacrônico das trajetórias históricas das sociedades africanas e de suas relações com o mundo exterior (Wedderburn, 2005, p. 141-142). Apesar de concordar com a idéia apresentada, acreditamos que o encaminhamento sugerido por Wedderburn indique uma trilha caracterizada por uma opção teórico-analítica com limites já bastante conhecidos e debatidos em períodos anteriores.

[...] um enfoque que privilegie a interação contraditória das classes e agremiações sociais, mostrando os mecanismos internos de exploração, de dominação e coerção, assim como os conflitos decorrentes do choque de interesses variados, se revela muito mais fecundo e suscetível de refletir as realidades concretas” (Wedderburn, 2005, p. 143).

No que concerne à de uma metodologia eficiente para o ensino da história africana, Wedderburn aponta para a necessidade de se cruzarem, em uma síntese, as perspectivas metodológicas de alguns dos principais historiadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo, Cheikh Anta Diop, Elikia M'Bokolo, Théophile Obenga, entre outros. Apesar das divergências apresentadas por esses autores, seria possível, a partir deles, o estabelecimento ou definição dos espaços civilizatórios e períodos a serem estudados.

Um dos pontos mais instigantes, e ao mesmo tempo mais densos, na proposta de Wedderburn, é a formulação bastante detalhada dos recortes históricos elencados que, separadamente, indicam algumas trilhas a serem seguidas: são quinze espaços civilizatório-políti-

cos abordados em dez recortes cronológicos.¹⁰ Talvez, o maior problema da proposta seja a dificuldade em se construir uma visão de conjunto da história do continente. Não devemos esquecer que preservar as singularidades de suas regiões não deve ser encarado como um elemento que impeça uma possível leitura panorâmica sobre suas realidades (Wedderburn, 2005, p. 141-145). No mais, Wedderburn acredita que a melhor esquematização para se trabalhar a história africana nos ensinos fundamental e médio seria a seguinte:

Há critérios divergentes sobre como direcionar metodologicamente os estudos sobre a África, dependendo dos diferentes níveis de ensino. Para muitos, é necessário manter um enfoque linear-factual [...] para níveis correspondentes ao ensino fundamental. [...] O ensino médio é a porta de entrada para o mundo acadêmico, portanto se espera que nesse nível a história africana já seja abordada de forma complexa (Wedderburn, 2005, p. 143).

Nesse sentido, uma outra perspectiva possível é apontada por Selma Pantoja, que defende a tendência de se estudar a História da África de “maneira global e não parcelar”. O risco de estudar a África “em porções” seria o de preservar um conjunto de idéias e imagens que projetam um continente longínquo. Já sobre os conteúdos que poderiam ser abordados, a historiadora aponta, entre outros temas, para a questão da “anterioridade africana” e as relações ativas dos africanos com os oceanos e outras partes do mundo. Para além dessas indicações, Pantoja afirma que outro elemento central nas transformações esperadas acerca da abordagem escolar da história africana seria a necessidade de ampliar a “formação de professores e pesquisadores africanistas”, seguida da ampliação da oferta de disci-

¹⁰ Os espaços civilizatório-políticos seriam os seguintes: núbio-egípcio-kushita; etíope-somálio-axumita; ugando-ruando-burundês; tanzano- queniano-zairiano; zimbábue-moçambicano; botswano-azariano; madagascar-comoriense; namíbio-zambiano; congo-angolano; nígero-camaronês; ganeano-burkino-marfinense; senegal-guineo-maliense; mauritiano-saeliano; marroco-numídeo-cartaginês; chado-líbio. Já os recortes cronológicos seriam estes: Antigüidade Pré-Histórica; Antigüidade Remota I; Antigüidade Remota II; Antigüidade Remota III; Antigüidade Próxima; Antigüidade Clássica; Antigüidade Neoclássica; Período Ressurgente; Período Colonial e Período Contemporâneo, ver Wedderburn (2005, p. 146-152).

plinas envolvendo estudos africanos nas universidades e, conseqüentemente, aumento do número de professores capacitados para trabalhar com a temática nas escolas (Pantoja, 2004, p. 22).

Por fim, Mônica Lima discute um conjunto mais detalhado de procedimentos e temas que poderiam propiciar um tratamento adequado à questão. A preocupação com a formação dos professores, já apontada anteriormente, também freqüenta suas sugestões, em um sentido mais de reivindicação dos segmentos envolvidos com a educação do que de livre iniciativa do Estado e instituições competentes para tal. Nesse caso, sua indicação gira em torno da necessidade de estudantes exigirem a “inclusão efetiva desses assuntos nos currículos de suas faculdades” e de professores na ativa solicitarem cursos de qualificação sobre a temática. Em todos os casos, a organização de grupos de estudo e pesquisa poderia também minimizar as defasagens encontradas em suas formações profissionais (Lima, 2004, p. 85-86).

E, independentemente da qualificação em estudos africanos, já seria possível aos docentes trilhar alguns caminhos considerados positivos sobre o tema. Para a primeira parte do Ensino Fundamental, Lima sugere o trabalho com “lendas, contos, cantigas, brincadeiras”; já para as séries finais, a indicação seria o estudo do “processo de humanização”, “o esplendor do Antigo Egito” e dos “grandes reinos africanos”. Para o Ensino Médio, as idéias a serem tratadas girariam em torno do racismo, do processo de ocupação colonial e da África contemporânea (Lima, 2004, p. 86).

Considerações Finais

Encontramos um quadro que aponta para um panorama de mudanças no Brasil no que diz respeito ao ensino da história africana. Ao mesmo tempo em que a legislação específica sobre a inclusão dessa temática nas escolas brasileiras possa ser considerada um avanço no campo da prescrição, ela sinaliza para a evidente constatação de que, até o

final dos anos 1990, com raríssimas exceções, o continente africano se encontrava a uma distância oceânica dos estudantes brasileiros.

Ao mesmo tempo, presenciemos, nos últimos anos, muitas iniciativas que possuíam como objetivo principal promover o debate e divulgar experiências de como abordar o assunto nas salas de aula. Nesse sentido, procuramos aqui destacar as falas de alguns de nossos especialistas na história africana, quando seus olhares se direcionaram para o exercício de estudar a África nas séries da educação básica. De certa forma, e apesar de algumas trilhas em comum, percebemos que entre a prescrição legal e a vivência no campo do real a trajetória a ser percorrida é longa e cheia de obstáculos. No entanto, os tempos vividos são otimistas e, se a tendência de mudanças se confirmar, nossas futuras gerações terão novas e positivas imagens sobre o continente que nos toca pela fronteira do Atlântico sul.

Referências

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer nº 003 de 2004, de 10 de março de 2004.
- LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. *Nossa História*, ano 1, nº 4, fevereiro de 2004.
- LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos. In *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995, p. 21-29.
- MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. *Uma história em construção*, vol. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.
- MARANHÃO, Ricardo; ANTUNES, Maria Fernanda. *Trabalho e Civilização: uma história global*, 2. São Paulo: Moderna, 1999.
- MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: Martha ABREU & Rachel SOIHET. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *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.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. Universidade de Brasília: Instituto de Ciências Humanas, Tese de Doutorado, 2007.

_____. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 28, p. 187-219, 2006.

PANTOJA, Selma. A África imaginada e a África real. In Selma PANTOJA & Maria José ROCHA (Org.). *Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004, p. 22-23.

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: Kabengele MUNANGA (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996, p. 167-176.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília, MEC; Secad, p. 21-37, 2005.

SCHMIDT, Mario. *Nova História Crítica*, 6ª série. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília, MEC; SECAD, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 133-166.

ZAMPARONI, Valdemir. A situação atual dos estudos africanos no Brasil. In: *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa: Linopazas, 1995.