

ENSINO DE HISTÓRIA E OS NOVOS DESAFIOS CURRICULARES: Discursos, Representações e Formação de professores*

*Cristiano Bispo***

RESUMO

Apresentamos alguns questionamentos sobre a condução das discussões historiográficas e os discursos adotados na formação dos profissionais de educação e dos discentes a partir das novas propostas curriculares ensejadas pela Lei 10.639/03 que versa sobre o ensino da História e Cultura Africana do Ensino Fundamental ao Médio. As discussões sobre a História da África e do legado africano no Brasil podem ampliar seus campos de atuação para além da História Moderna e Contemporânea, buscando na Antiguidade novas possibilidades de leitura sobre a África e sua diversa complexidade étnica.

Palavras-chave: África Antiga. Discursos. Representações. Formação de professores.

RESUMEN

Presentamos algunos interrogantes sobre la conducción de las discusiones historiográficas y los discursos adoptados en la formación de los profesionales y estudiantes de educación, a partir de las nuevas propuestas curriculares con ocasión de la Ley 10.639/03 que trata sobre la enseñanza de la Historia y Cultura Africana desde los niveles fundamental al medio. Las discusiones sobre la Historia de África y el legado africano en Brasil, pueden ampliar su campo de actuación más allá de la Historia Moderna y Contemporánea, buscando en la Antigüedad nuevas posibilidades de lectura sobre África y su complejidad étnica.

Palabras clave: África Antigua. Discurso. Representaciones. Formación de profesores.

ABSTRACT

The article critically examines the development of historiographic debates and the discourses adopted in the formation of professionals of education and students from the perspective of curricular proposals prescribed by the law 10.639/03, which deals with the teaching of African History and culture from the elementary school until high school. It is suggested that discussions on both African History and African legacy in Brazil expand their fields of action beyond

* O desenvolvimento desse artigo contou com o apoio do Programa de Auxílio à Pesquisa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

** Doutorando pelo programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Modern and Contemporary History to search for new possibilities of understanding Africa and its diverse ethnic complexity in the Ancient Age.

Keywords: Ancient Africa. Discourse. Representations. Teachers' training.

O Sentimentalismo envenenado das escolas nossas, com suas referências mais ou menos tolas ao 'pretinho Benedito', com os seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos. [...] o negro tem que ser respeitado aqui dentro e quando não o quiserem respeitar ele deve reagir (FELICIANO, 1933, p. 4 apud SISS, 2005, p. 2).

A preocupação com o discurso escolar pertinente aos afro-brasileiros é alvo de estudos desde o início do século XX. Pesquisadores engajados na construção de uma escola multicultural, que contemplasse as necessidades de uma sociedade democrática, lançaram discussões acerca de um currículo apropriado para que afro-brasileiros construíssem uma identidade não associada apenas às máculas da escravidão. Observações e sugestões foram propostas, mas nenhuma ação foi efetivada para impedir que gerações formassem suas identidades pautadas nos discursos da ausência, da incapacidade, da humilhação e do sofrimento.

As gerações passaram e tais discursos permaneceram permeados de significações pejorativas, alterando-se conforme o contexto histórico. Os discursos preconceituosos e estereotipados de hoje são constituídos de vozes do passado que dialogam com enunciados atuais. As várias vozes¹ enunciativas presentes nos discursos são conceituadas da seguinte forma por Bakhtin (1992, p. 291): "cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados". É com as palavras e com as idéias dos outros que o nosso próprio pensamento é tecido. Portanto, esse elo de enunciados é capaz de suscitar mitos, estereótipos, preconceitos de outras gerações que se mesclam com os discursos produzidos no presente.

Os efeitos de um discurso negativo sobre as gerações afro-brasileiras foram devastadores, implicaram, em muitas ocasiões, na negação da ancestralidade africana ou na assimilação de uma suposta inferioridade

¹ As diversas vozes do discurso é uma das marcas indeléveis de Bakhtin (1992) e, por muitas vezes, assumem diversos nomes, a saber: poliglossia, heteroglossia, polifonia e dialogismo. O autor rompe com a concepção de discurso linear, rígido e individual. Sugere que todos os enunciados, independente de seus objetivos, são interacionais, múltiplos e repletos de discursos de outrem, que podem ser identificados de imediato ou através de uma análise mais rebuscada e apurada.

construída pelas teorias racialistas² do século XIX. Como exemplo do discurso criador de uma identidade afro-brasileira negativa, relatamos um episódio ocorrido em uma escola do município do Rio de Janeiro. Nesta unidade escolar, a coordenação pedagógica e o corpo discente de todas as disciplinas empenharam-se para elaborar a primeira semana da consciência negra, no mesmo ano da promulgação da lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africanas nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio das redes públicas e particulares.

Os objetivos dessas atividades foram criar condições para que a comunidade escolar afro-brasileira conhecesse os valores africanos e pudesse construir novos laços de identidade e alteridade como também desconstruir pensamentos preconceituosos e discriminatórios. As discussões sobre a África foram intensas. Professores e alunos empenharam-se em apresentar informações e reflexões sobre o continente africano e suas manifestações culturais no Brasil. Dezenas de trabalhos foram confeccionados; as temáticas mais desenvolvidas, como de costume, foram: escravidão, racismo, preconceito, culinária, religião e dança.

No primeiro dia da Semana Africana, a coordenação pedagógica anunciou um concurso para escolher o casal afro-brasileiro mais bonito. Iniciativa louvável, visto que muitos tiveram sua auto-estima diminuída devido aos atuais padrões de beleza. Sobre a estética afro-brasileira na sociedade e, por conseguinte nas escolas, a pesquisadora Nilma Lino Gomes afirma que "construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros" (GOMES, 2003, p. 4).

Estudos apontam que muitos jovens sofreram algum tipo de preconceito ou achincalhamento por manifestar fenótipos africanos, a saber: cabelo crespo, cor da pele, lábios grossos, nariz achatado. Para Nilma Gomes, as representações e os discursos negativos da estética africana nas escolas, manifestam-se da seguinte maneira:

² Através dos estudos racialistas no século XIX, tentou-se, por intermédio da taxonomia, marcar de maneira científica os atributos que evidenciavam a diferença entre os homens. O principal articulador das teorias racialistas deste período foi Conde de Gobineau (1816-1882). Sua principal publicação foi a obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, concluída em 1858. Nela, expôs sua tese sobre a existência de uma superioridade inata das raças brancas e louras (arianas) sobre todas as outras.

A experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético (GOMES, 2003, p. 5).

As representações e subjetividades construídas a partir do corpo do afrodescendente, em especial o cabelo, constituíram um elemento marcante na posição do indivíduo dentro do sistema de classificação étnica no Brasil. Segundo a pesquisadora Maria Helena Viana Souza,

A valorização do cabelo liso em nossa sociedade não é somente a expressão de uma vaidade corriqueira, cotidiana, pois o cabelo ainda é usado como critério para classificar padrões de beleza. As mulheres afrodescendentes que, por escolha ou falta de opção, não alisam os seus cabelos, são colocadas numa posição de inferioridade racial determinada por um ideal de beleza convencionado como o mais adequado. Esse fato influenciará na constituição das subjetividades, principalmente de crianças e jovens. (SOUZA apud GOUVÊA, 2007, p. 111).

A discussão da estética africana é necessária para a formação dos alunos brasileiros, portanto, a eleição do casal mais bonito na Semana Africana foi relevante. Contudo, a comissão organizadora do concurso ficou impressionada com o depoimento de alguns alunos, indiscutivelmente afro-brasileiros, que, quando interpelados a respeito de suas candidaturas, responderam que não eram negros e sim morenos. Mesmo com essas manifestações o concurso prosseguiu e houve a escolha do casal.

Após a agitada Semana Africana, percebemos que houve duas falhas em nosso planejamento: (1) deveríamos ter preparado melhor os alunos antes de convidá-los para o concurso. Muitos não estavam prontos para externar uma beleza que aprenderam a negar e que foge aos padrões dominantes; (2) a sugestão do concurso, sem intenção, acabou criando uma situação de segregação, pois na eleição do casal mais bonito construímos uma idéia de que eles só seriam bonitos dentro de seu próprio grupo.

Acreditamos que a melhor postura seria um concurso para toda comunidade escolar sem a compartimentação de negros e não-negros. Seria um momento ímpar para uma proposta pedagógica multicultural que rompesse com o modelo monocultural, conforme observamos na seguinte citação do pesquisador Kabengele Munanga:

A partir da abolição, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje foram simplesmente submetidos a um sistema educacional eurocêntrico, que nada tinha a ver com a sua história, sua cultura e visão do mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto a violência física sofrida durante a escravidão (MUNANGA, 2004, p. 4).

De acordo com Munanga (2004), gerações afro-brasileiras foram educadas por uma visão da África e seus descendentes com fortes referências de submissão e inferioridade. Essas marcas constituíram identidades que, de várias formas, negavam a ancestralidade africana. Não foi coincidência que os alunos convidados para participar do concurso de beleza negra não se sentissem negros, já que durante anos aprenderam, através de um discurso poderoso e perverso, que sua estética não era a mais apreciada pela sociedade.

Esses alunos criaram estratégias que perpassaram pela negação da ancestralidade africana, pois descobriram, desde muito cedo, esta memória permeada de sofrimentos. Chegaram à conclusão de que seu passado não era interessante, não quiseram se identificar com a história dos derrotados que é ensinada na História brasileira.

Para o pesquisador José Fernandes (2005), os livros didáticos, os principais instrumentos de leitura dos jovens afro-brasileiros nas escolas, ainda não se adaptaram às propostas multiculturais da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses manuais utilizam princípios discursivos que colaboram para a manutenção de uma representação da África e de seus descendentes que não mais figura nas produções acadêmicas. Para Fernandes,

[...] os livros didáticos [...] ainda estão permeados por uma concepção positivista [...] escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas. Quando aparecem nos didáticos [...] são tratados de forma pejorativa, preconceituosa e estereotipada (FERNANDES, 2005, p. 380).

Os discursos sobre a África nos livros didáticos de História foram analisados da seguinte forma por Anderson Ribeiro Oliva no seu artigo *A História da África nos bancos escolares*:

Silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas. Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de história no Brasil. Das vinte coleções compulsadas pela pesquisa, apenas cinco possuíam capítulos específicos sobre a história da África. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas.

Tornou-se evidente também que, quando o silêncio é quebrado, a formação inadequada e a bibliografia limitada criam obstáculos significativos para uma leitura imprecisa e distorcida sobre a questão (OLIVA, 2003, p. 428).

No período compreendido entre 2003 e 2007 houve um aumento significativo dos cursos de especialização e extensão sobre a África e suas manifestações no Brasil. A demanda de informações das recentes produções sobre a África e como abordá-la em sala de aula fez com que professores e simpatizantes do tema procurassem aprimorar suas reflexões sobre o assunto. Contudo, observamos que as discussões priorizam os períodos modernos e contemporâneos da História.

É fundamental que haja mudanças nos discursos e não apenas nos conteúdos. Acreditamos na necessidade de implementação de dois novos discursos que podem contribuir para a formação dos alunos e professores: (1) ancoragem nos temas existentes nos livros didáticos; (2) divulgação das informações sobre a África na Antiguidade.

Definimos como ancoragem a possibilidade de ampliar a discussão a respeito dos conteúdos já existentes nos livros didáticos sobre a África desde o 6º Ano do Ensino Fundamental. No entanto, os discursos empregados nas aulas anulam esses conteúdos e o continente é tratado apenas como região de passagem da História, abordado com rapidez e desatenção. Como exemplo dessa necessária ancoragem, citamos alguns conteúdos nos livros didáticos do 6º Ano do Ensino Fundamental que apresentam a África e que, dificilmente, são contextualizados pelos professores de História como palco desse contexto: (a) Origem do homem e suas migrações para outros continentes; (b) Egito Antigo, Cartago, Núbia; (c) contatos étnicos dos gregos, romanos, fenícios e hebreus com etnias africanas. Enfim, assuntos que estão presentes atualmente nos livros, mas que precisam ser descortinados. A questão da ancoragem não é o tema principal deste texto, mas se faz necessária de discussão para evidenciar que não basta capacitar os profissionais e alunos sem alterar o discurso que os mesmos fazem da História.

O segundo discurso, que sugere a ampliação sobre a África Antiga, é a proposta principal desta discussão. As pesquisas e cursos intensificados com a promulgação da Lei 10.639/2003 destacaram a História Africana após a Expansão Marítima e Comercial Européia nos séculos XV e XVI. Esse corte temporal não altera os atuais discursos sobre a África e seus descendentes, visto que inicia a discussão com a África subjugada, escravizada.

Não estamos invalidando as leituras sobre a África que são produzidas para explicar o período Moderno e Contemporâneo. No

entanto, acreditamos que a Antigüidade Africana e suas outras relações com os europeus podem contribuir para a configuração de novas representações sobre a África.

Os atributos físicos e culturais dos africanos e seus descendentes foram renunciados pelos discursos religiosos e científicos nos últimos cinco séculos. Nesses discursos, a condição do africano era análoga à do bárbaro. Construiu-se a representação do africano como selvagem, primitivo.

A formação da identidade por intermédio de uma postura contrastiva é um dos fundamentos mais comuns nas interações étnicas, pois dessa forma os grupos reconstituem a todo o momento os elementos formadores de sua identidade e alteridade em um constante sistema de oposição entre o "Eu" e os "Outros".

Ao trabalhar com a análise do discurso, percebemos que a palavra exerce um poder incomensurável, capaz de estender-se por inúmeras gerações, mas não pela eternidade. Assim, confiantes no fato de que o discurso sobre a África não é o mesmo desde a Antigüidade, debruçamo-nos sobre um extenso *corpus* documental produzido pelos gregos para averiguar os discursos proferidos sobre o continente africano e seus habitantes.

A representação do africano na Grécia Antiga foi totalmente diferente dos valores construídos nos últimos 500 anos na História Ocidental. A relação era pautada na diplomacia e hospitalidade como nos indica Homero: *"Zeus e os demais deuses participam de um banquete com os etíopes que teve a duração de 12 dias"*. (Ilíada, I, p. 423-425, grifo nosso); no reconhecimento de uma geografia misteriosa e abundante: *"Quando saíram da fonte o rei etíopes (sic) os levou a um cárcere onde todos os homens estavam presos com grilhões de ouro. Nada é tão escasso e precioso entre os etíopes quanto o bronze"* (HERÓDOTO, III, p. 23, grifo nosso); na abundância de recursos: *"Vens pela voz, batos, porém Apolo Rei manda-te viver na Líbia rica em rebanhos"* (HERÓDOTO, IV, p. 154, grifo nosso); na admiração pela longevidade: *"[...] de todos os homens que conhecemos os líbios são os mais saudáveis [...]"* (HERÓDOTO, IV, p.187, grifo nosso); no deslumbramento com a beleza e estatura: *"Segundo consta, os etíopes são os mais altos e belos de todos os homens. Seus costumes diferem dos de outros povos [...] julgam dignos de ser seu rei o concidadão [...] mais alto e cuja força seja proporcional sua estatura [...]"* (HERÓDOTO, III, p. 20, grifo nosso); no reconhecimento dos valores guerreiros e militares: *"Oh! Terra em que ressoa o ruído de asas, além dos rios da Etiópia [...]"* Ide

mensageiros velozes, a um povo de alta estatura e de pele reluzente [...] a uma nação poderosa e dominadora [...]" (ISAÍAS, 18, 1-3, grifo nosso).

As citações acima descrevem uma relação com a África em que as características físicas e culturais foram enaltecidas e respeitadas. Portanto, indagamos: se os gregos na Antiguidade, formadores da base do pensamento ocidental, reconheceram a importância das relações étnicas com o continente africano, quando ocorreu a omissão da contribuição africana para a formação da sociedade ocidental? Esse questionamento foi levantado pelo historiador Martin Bernal que, em seu livro *Black Athena: The afroasiatic roots of classical civilization*, formulou a hipótese de que a formação étnica e cultural dos helenos não se constituiu apenas com as contribuições dos grupos indo-europeus, mas também com o aporte africano. Tais observações podem ser verificadas nas seguintes palavras de Heródoto:

Os trajes e a égide das imagens de Atenas foram copiados pelos helenos dos líbios, com a única exceção de que os trajes das líbias são em couro e as franjas pendentes de suas égides não são serpenteadas, mas correias; quanto ao resto, seus paramentos são os mesmos. O próprio nome, aliás, já demonstra que os paramentos das estátuas de Palas vêm da Líbia; efetivamente, as líbias põem por cima de suas roupas peles de cabra sem os pelos, guarnecidas de franjas e pintadas com garança, e dessas peles de cabra os helenos tiraram o nome das égides. Em minha opinião, foram também os líbios os primeiros a emitir gritos agudos que acompanham as cerimônias religiosas, pois esse uso é muito difundido entre as líbias, e elas são exímias nele. Foi ainda dos líbios que os helenos aprenderam a atrelar quatro cavalos juntos. (HERÓDOTO, IV, p. 189).

O discurso sobre a África produzido na Antiguidade, em especial pelos gregos, remete a uma descrição pouco explorada pelos estudos africanistas. Verificamos que nos documentos não há preconceito em relação à cor da pele, não há referências ao preconceito racial, não há discurso de inferiorização do africano, ao contrário, os discursos enaltecem o vigor físico, o uso da justiça, a destreza em combate e a beleza física. São informações que contribuem para o estabelecimento de uma relação alternativa entre europeus e africanos.

Concluimos que os cursos de especialização e extensão das mais diversas instituições brasileiras poderiam inserir em suas ementas algumas considerações sobre a África na Antiguidade e Medieval. Dessa forma, os profissionais de educação teriam uma visão histórica sobre a África mais abrangente e condições de sugerir novos discursos em suas práticas para propiciar que o educando construa representações outras que não sejam apenas aquelas marcadas pela inferioridade, passividade, submissão e sofrimento.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Vega, 1998.

AZIZ, Philippe. **Os impérios negros na idade média**. Rio de Janeiro: 1978.

BAINES, J.; MÁLEK, J. **O mundo egípcio**. Rio de Janeiro: Delprado, v. 1-2, 1996.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e Discurso: História e Literatura**. São Paulo: Ática, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERNAL, Martin. **Black Athena: The afroasiatic roots of classical civilization: the archaeological and documentary evidence**. New Jersey: Rutgers University Press, 1989.

BARTH, F. **Grupos étnicos e suas fronteiras: a organização da cultura das diferenças culturais**. Boston: Little Brow & Co., 1969.

BARTHES, Roland. **Sistema da moda**. São Paulo: USP, 1970.

_____. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1971.

BOURGEOIS, Alan. **La Grece Antique Devant La Negritude**. 5 ed. Paris: Prèsence Africaine, 1971.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

COQUERY, Catherine. **A Descoberta de África**. Lisboa: Edições 70, 1965.

ESQUILO. **Os persas**. Trad. Mario da Gama Cury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

FELICIANO, José Bueno. **A Voz da Raça**. In.: SISS, Ayhas. **Multiculturalismo, Educação brasileira e Formação de professores: Verdade ou ilusão?** Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: 2005.

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

FRANK M. Snowden, Jr. **Before color prejudice**. London: Harvard University Press Cambridge, 1983.

_____. **Blacks in antiquity**. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge, 1970.

GOBINEAU, Arthur de. Essai sur l'inégalité des races humaines. In: **Oeuvres**. Tomo I. Paris: Gallimard, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOUVÊA, Guaracira et al. **Pesquisas em Educação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto**: ensaio sobre a representação do outro. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

HERÓDOTO. **História**. Trad. de Mário da Gama Cury. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

HOMÉRE. **Iliade**. Paris: Société d'édition, 1965.

_____. **Odisséia**. Paris: Société d'édition, 1965.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. v II. Lisboa: Europa-América, 1991.

MELLO, José Guimarães. **Negros e escravos na Antiguidade**. São Paulo: UNIMAR, 2000.

MOKHTAR, G. **História geral da África: A África antiga**. v. II. São Paulo: Ática, 1983.

MUNANGA, Kabengele. A Importância da História da África e do negro na escola brasileira. In.: **Diversidade e Educação: o desafio para construção de uma escola democrática**. São Paulo: NEINB, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

POUTIGNAT, P.; FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

SAID, Edward S. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.

SHINNIE, P. L. **Meróe – uma civilização do Sudão**. Lisboa: Editorial Verbo, 1967.

SILVA, Alberto da Costa. **A Enxada e a lança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.