



A ÁFRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

*ALDINA DA SILVA MELO¹
VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA²*

Introdução

A partir dos debates sobre “história-problema”, do historiador medievalista francês Marc Bloch, das reflexões trazidas pelos Estudos Africanos, tratadas pelo historiador Steven Feierman, e dos estudos ancorados nas epistemologias do Sul, feitos pelo sociólogo português Boaventura Santos, este trabalho reflete sobre as contribuições dos Estudos Africanos para o Ensino de História na educação básica no Brasil.

Problematiza-se o lugar de invisibilidade do continente africano nos espaços escolares brasileiros, além da persistência, nos momentos em que o continente aparece, em não considerar a dinamicidade e pluralidade de África e as contribuições dos africanos para a formação da identidade nacional brasileira para além de essencialismos.

Esta pesquisa foi empreendida a partir de levantamento bibliográfico, portanto, do diálogo com autores que tratam da temática, matéria que se configurou central nos debates acadêmicos após a aprovação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras no Brasil (reforçada pela lei 11.645/08), e das últimas reflexões a respeito do Ensino de História e do ofício do historiador.

História: uma ciência da/para práxis

Como se produz o conhecimento historiográfico? Qual a relação entre Didática e Teoria da História? Essas são algumas das questões problematizadas neste trabalho para se analisar as contribuições dos Estudos Africanos para o Ensino de História na Educação Básica no Brasil. A reflexão de tais questionamentos parte de duas ideias centrais. A primeira é a de que a História é uma ciência e, enquanto tal, uma ciência da/para práxis que possui uma

¹ Professora de Sociologia da Universidade Estadual do Maranhão. Mestra em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão. Pesquisadora do NEÁfrica. E-mail: aldina08@yahoo.com.br

² Professora vinculada à Graduação e Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão e à Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora do NEÁfrica. E-mail: viviolibra@yahoo.com.br

lógica própria, como já lembra Jörn Rüsen e Edward Thompson. Essa definição aponta um aspecto da História que, longe de ser negativo, representa um enriquecimento para a cientificidade do campo. A segunda destaca que pensar Didática da História significa refletir sobre Teorias da História e seus impactos no Ensino de História.

Notadamente, desde a antiguidade historiadores e filósofos esforçaram-se para encontrar e definir as leis da história, como bem lembra Jacques Le Goff (1990), em *História*, e Guy Bourdê e Herve Martin (1983), em *As Escolas Históricas*. Hoje, o conceito de História parece colocar seis tipos de problemas. Primeiro, a relação entre história vivida e história natural. Segundo, a relação da história com o tempo, com a duração, tanto com o tempo “natural” e cíclico do clima e das estações quanto com o tempo vivido e naturalmente registrado dos indivíduos e das sociedades. Terceiro, a dialética da história resumir-se-ia a uma oposição – passado/presente. Quarto, a história é incapaz de prever e de predizer o futuro. Quinto, em contato com outras ciências sociais, o historiador tende a distinguir diferentes durações históricas. E sexto, a substituição da história como história do homem por história dos homens em sociedade (LE GOFF, 1990). A partir dos problemas sinalizados por Le Goff, os aspectos fundamentais da história seriam, então, três: a cultura histórica, a filosofia da história e o ofício do historiador.

Os debates suscitados por Guy Bourdê e Herve Martin (1983), em *Escolas Metódicas*, são pertinentes para se pensar a influência das diversas escolas históricas, desde a Idade Média até a Contemporaneidade, no modo como é produzido o conhecimento histórico, bem como para refletir sobre os aspectos fundamentais da história. Neste ponto, é importante criar um diálogo com as escolas históricas francesas, inglesas, e também alemãs e as recentes análises dos estudiosos africanos ou africanistas.

Para Bourdê e Martin (1983), num primeiro momento a História na Idade Média estava muito ligada a História de cunho cristã, servindo apenas para a interpretação dos textos sagrados, não havendo, pois, a necessidade do Ensino de História nas escolas. Já num segundo momento, a atuação de cronistas medievais impacta diretamente na construção das narrativas históricas e na própria escrita da história.

A escrita da história está muito influenciada pelas Filosofias da História, e o século XVIII torna-se um período importante para a reflexão de tais filosofias. Esse mesmo século é representado por muitos estudiosos como o século das luzes, e as ideias de devir da

matéria, da evolução das espécies e do progresso dos seres humanos emergem com força nesse cenário (BOURDÉ; MARTIN, 1983). Ora, a filosofia da história do XVIII, muito inspirada em Kant (1724-1804), propunha-se a pensar o caráter racional do processo histórico, o que implicaria, por sua vez, em pensar os métodos adotados nas análises históricas.

A preocupação de atribuir à História o caráter de cientificidade cresce vertiginosamente durante o século XIX. Neste período tem-se uma comunidade de historiadores preocupados em definir os princípios e métodos da história. Fundam-se uma série de revistas com a intenção de defender essa cientificidade da História, tais como *A Revista Histórica*, que tenta colocar a História como ciência *magistra vitae*. Nessa perspectiva, “a História era tomada como ‘uma espécie de cadinho de experiências instrutivas’, do qual se podiam extrair ensinamentos. [...] O homem pôde acreditar-se equipado para repetir os sucessos do passado, em vez de incorrer continuamente em velhos erros”. (KOSELLECK, 2006: 80).

Os discursos da escola metódica da história têm como principal expoente Von Ranke, precursor de uma perspectiva positivista da história. Assim, no XIX, a história-conhecimento torna-se científica, aspira a objetividade científica, a verdade. E, para Ranke, a história produziria “verdades” através de método crítico (REIS, 2003). O século XIX é representado pela comunidade de historiadores como o “século da história”. Em 1880, por exemplo, cria-se uma licença de Ensino de História. Essa profissionalização caminha lado a lado com o novo sistema de valores mencionados por Ranke que coloca, em primeiro plano, a pesquisa da verdade e a reivindicação da objetividade na História (DOSSE, 2003).

A discussão sobre a ideia de veracidade dos textos como fonte histórica leva Carlo Ginzburg a argumentar que os historiadores não podem adotar, nas análises das evidências, uma abordagem direta com a realidade. Ginzburg diz que “the fashionable injunction to study reality as a text should be supplemented by the awareness that no text can be understood without a reference to extratextual realities” (GUINZBRUG, 1991: 84).

É senso corrente entre os historiadores que as discussões sobre o que é história e qual o ofício do historiador têm um ponto de partida nos trabalhos de Marc Bloch. Contrário a historiografia positivista, Bloch propõe uma historiografia reflexiva e afirma que a história não é uma “ciência do passado”. A história é busca, portanto escolha. Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “os homens no tempo” (BLOCH,

2001). Em perspectiva semelhante, a história é a vida crescente do grupo, é engendrada na prática, afirma Joseph Ki-Zerbo (2010), em *Lugar da História nas sociedades africanas*.

O tempo assume então uma posição central dentro da história. Para Bloch, o tempo é o meio e a matéria concreta da história e oscila entre o que Fernand Braudel chamará de “longa duração” e o “momento”, em vez de o acontecimento, e onde é colocada como figura mediadora a “tomada de consciência” (BLOCH, 2001). Para a historiografia africana, o tempo é dinâmico, “é mítico e social, é um componente vivido e social, onde o homem pode, constantemente, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital” (KI-ZERBO, 2010: 24). Ademais, essa compreensão de “tempo implica a renúncia ao ‘ídolo das origens’, ‘à obsessão embriogênica’, à ociosa ilusão segundo a qual ‘as origens são um começo que se explica’, à confusão entre ‘filiação’ e ‘explicação’” (BLOCH, 2001: 24). São as perguntas do historiador feitas no presente que condicionam as análises historiográficas, mas não necessariamente é preciso voltar às origens para compreender os fenômenos históricos.

As reflexões de Marc Bloch muito vão influenciar a “Nova História”, marcada pelo movimento dos *Annales*. Peter Burke, em *A Escrita da História*, traça um panorama das principais diferenças entre a História Positivista (e tradicional) e a Nova História. A História Positivista preocupa-se fundamentalmente com a História Política, com a narração dos grandes fatos, com uma visão de cima para baixo acerca dos acontecimentos, baseando-se apenas nos documentos como fontes, e narrando os fatos “como eles realmente aconteceram”, como acreditava Ranke. Já a Nova História alarga seus olhares e propõe uma “história total”, uma análise das estruturas dos acontecimentos a partir de vários ângulos e de uma ampliação da noção de fontes (BURKE, 1992).

A Nova História estaria voltada “não mais para os determinantes, mas para seus efeitos [...]. Não mais os acontecimentos em si mesmos, mas sua construção no tempo, o apagar e o resurgir de suas significações” (DOSSE, 2003: 9-10). Essa “‘reviravolta historiográfica’ – na expressão de Pierre Nora – convida os historiadores a revisitarem as mesmas fontes históricas, baseando-se nos traços deixados na memória coletiva pelos fatos, os homens, os símbolos, os emblemas do passado” (DOSSE, 2003: 9). Carlo Ginzburg (1991), em *Checking te Envidence: the judge and the historian*, sinaliza que há uma comunidade de historiadores que são contrários à história positivista, mas afirma que ainda

hoje nos confrontamos com as noções de “realidade”, “prova” e “verdade” (GINZBURG, 1991) nos estudos historiográficos.

O historiador Edward Thompson também se contrapõe à corrente positivista da história. Para Thompson, o olhar para o passado não é e nem deve ser mecanicista, pois o selecionamos de acordo com nossas predileções e a partir do nosso lugar social (THOMPSON, 1981). Thompson diz ser a história uma ciência das contingências que possui uma lógica peculiar. Para o historiador social da cultura,

a ‘história’ não oferece um laboratório de verificação experimental, oferece evidências de causas necessárias, mas nunca [...] de causas suficientes, pois as ‘leis’ [...] do processo social e econômico estão sendo continuamente infringidas pelas contingências, de modos que invalidariam qualquer regra nas ciências experimentais [...]. Nem pode a lógica histórica ser submetida aos mesmos critérios da lógica analítica, o discurso da demonstração do filósofo. As razões para isso estão não na falta de lógica do historiador, mas em sua necessidade de um tipo diferente de lógica, adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento [...]. (THOMPSON, 1981:48).

A lógica da história poderia ser compreendida como um método lógico de investigação adequado a materiais históricos (THOMPSON, 1981). Em *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*, o historiador diz que “o interrogar é a lógica da história, e que o objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas” (THOMPSON, 1981: 50). As evidências são os registros, os documentos, as manifestações, os objetos, enfim, os diversos vestígios. Ora, para o filósofo francês Paul Ricoeur (1968), a experiência do sujeito com o vivido, com o real, só pode ser inteligível por meio da linguagem. O conhecimento é produzido a partir da experiência do vivido, do real. E o vivido, real, pode tanto corresponder à vida cotidiana prática quanto ao imaginário dos sujeitos.

Desencadeada pela Filosofia Ocidental, a virada linguística é um movimento importante para compreender a lógica da história defendida por Thompson. A virada linguística ou *linguistic turn* ocorre no século XX, pautando suas análises na relação entre a filosofia e a linguagem, mas também na relação entre as outras ciências humanas com a linguagem. Judith Butler, Michel Foucault e Jacques Derrida são alguns dos teóricos que influenciam a virada linguística na segunda metade do século XX. Com a efervescência da virada linguística, no campo da história, começou-se a reconhecer que a realidade é tão complexa e dinâmica que a linguagem não consegue, como supunha os positivistas, abarcar-la

em sua totalidade. Para alguns historiadores culturais, a experiência, o vivido é irredutível, em sua totalidade, à ordem do discurso. José D'Assunção Barros, em *A Nova História Cultural* diz que “recolocar a noção de discurso no centro da História Cultural é considerar que a própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam uma noção mais ampla de Cultura” (BARROS, 2011: 41).

Thompson reafirma que o objetivo da história é o *conhecimento histórico*. É ainda, “reconstruir, ‘explicar’, e ‘compreender’ seu objeto: a história real” (THOMPSON, 1981, p. 57). Ora, nesse sentido, “as teorias que os historiadores apresentam são dirigidas a esse objetivo, dentro dos termos da lógica histórica, e não há cirurgia que possa transplantar teorias estrangeiras, como órgãos inalterados, para outras lógicas estáticas, conceptuais, ou vice-versa” (THOMPSON, 1981: 57).

Da mesma forma, o processo do conhecimento da ciência da história está sempre determinado, segundo o historiador e filósofo alemão Rüsen, por três campos do conhecimento histórico, a saber: aplicação prática, saber histórico elaborado pela pesquisa e saber histórico formatado pela historiografia, logo, “a práxis é o fator determinante da ciência” (RÜSEN, 2007: 85). A práxis discutida por Rüsen está relacionada ainda aos debates sobre formação histórica.

Formação é uma categoria didática. Formação significa um conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim, o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Em outras palavras, formação [...] corresponde a competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (RÜSEN, 2007: 95)

Rüsen complementa as discussões sobre formação histórica afirmando que “formação [...] sustenta que o saber é um elemento essencial do quadro de referências de orientação da vida prática e que deve, pois, possuir uma relação direta com esta (RÜSEN, 2007: 96). E “o efeito sobre a vida prática [...] é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história.” (RÜSEN, 2007: 86).

Esse debate retorna frequentemente as discussões sobre a finalidade da teoria da história, que, sobretudo a partir da geração do *Annales*, passou a preocupar-se “em colocar a realidade do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores

que se lhe aplicam” (RÜSEN, 2007: 86). Rüsen aponta que o termo Didática ocupa uma função central nos debates sobre teoria da história. Durante muito tempo a Didática era apartada da Teoria da História. Geralmente, sua finalidade consistia em transpor o conhecimento histórico produzido na academia para as cabeças “vazias dos alunos” (RÜSEN, 2006). Assim, corriqueiramente

a opinião padrão sobre o que a didática da história é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias [...]. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar (RÜSEN, 2006: 8).

Muito depois, a Didática passou a “indicar que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizagens” (RÜSEN, 2007: 87). Para Rüsen, “aprender” significa uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura. E mais, a história como ciência (Teoria da História) e aprendizado (Didática da História) está fundada nas operações e nos processos de existenciais históricas (RÜSEN, 2007).

Mas o que envolveria o processo de aprendizagem dos sujeitos? Aprender é um processo dinâmico – na expressão de Rüsen, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Essas considerações levam Rüsen a propor que “uma narrativa historiográfica, que torna presente a experiência do tempo de um *kairos*, reúne, pois, a alteridade histórica [...]” (RÜSEN, 2007: 150), compreendida como “[...] a melodia do passado, tocada pela consciência histórica para as circunstâncias presentes da vida, a fim de as pôr para dançar” (RÜSEN, 2007: 143). Além da alteridade histórica, a narrativa historiográfica pensada pelo historiador e filósofo alemão Rüsen, lança luz para outro ponto que deve ser considerado no processo de construção do conhecimento histórico: a alteridade humana.

África no Ensino de História no Brasil

Como, ao longo do tempo, a História da África foi gestada e apropriada pela “Historiografia Oficial” europeia? Quais as contribuições do campo dos Estudos Africanos para se repensar a própria historiografia? Como a História é escrita? Um primeiro ponto para compreender tais indagações é problematizar qual o ofício do historiador, bem como qual lugar de escrita da História.

A consciência histórica pode ser compreendida enquanto a apreensão do conhecimento histórico. O movimento de interpretação das experiências dos sujeitos numa perspectiva temporal em relação a si e ao mundo, de modo que oriente a vida cotidiana no tempo corresponde à consciência histórica. Ela é fundamental para perceber a importância das histórias do sul global no campo da História e, também para o respeito à cidadania dos sujeitos e as outras formas de produção de conhecimento. É por meio da consciência histórica que é possível relacionar e perceber que a história é uma ciência da práxis, uma “ciência viva”, nos termos de Rüsen. Nesse sentido, o autor evidencia sua preocupação em mostrar que o saber histórico possui formas e funções, que a História está para além do método, que a História deve ser interpretada como “viva” (RÜSEN, 2007). Assim, “História é vida e o ofício dos historiadores consiste em narrar, a partir de uma lógica própria, as experiências dos sujeitos no tempo” (MELO, 2017: 39).

Michel de Certeau (1982), em *A escrita da história*, aponta que a história é uma “fábrica” com determinadas finalidades, sejam culturais, sociais e, sobretudo, políticas. Ou seja, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em particularidades. É em função deste lugar que se instauram os métodos [...]” (CERTEAU, 1982: 65-66). Dito de outro modo, todo historiador produz a partir de um lugar social. Certeau (1982) diz que o historiador é o responsável em ligar as “ideias” aos “lugares”, e esse movimento envolve o “lugar social”, as “práticas científicas” e a “escrita”. A tal movimento, Certeau dá o nome de operação historiográfica.

O historiador deve refletir sobre seu próprio ofício, nas palavras de Bloch (2001) “ele deve saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes”. E nesse bojo, cabe problematizar como a história tem sido transmitida/apresentada para os estudantes na Educação Básica no Brasil? Como a História de África tem sido abordada no Ensino de História na Educação Básica brasileira?

Certeau (1982) lembra que o público da escrita da história não foi (e talvez ainda não seja) o verdadeiro destinatário do livro de História. E este talvez seja um desafio à comunidade de historiadores preocupados com a alteridade humana na produção de conhecimento historiográfico. É preciso considerar que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade representa um grande enriquecimento das capacidades

humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais (SANTOS, 2010). Essa pluralidade de epistemologias reflete fortemente sobre a Teoria da História, bem como o Ensino de História.

Ora, durante muito tempo a própria historiografia tem feito a eleição de certas memórias ao mesmo tempo em que silencia outras. Por muito tempo uma geração de historiadores, anteriores ao que se pode chamar de revolução historiográfica (BLOCH, 2001; BRAUDEL, 1989; LE GOFF, 1976), elencaram como conhecimento histórico válido apenas a vertente que toma a Europa e o Ocidente como referência/modelo, desconsiderando as outras formas de conhecimento e epistemologias. A escolha desses historiadores trouxe fortes impactos para o modo como a história foi construída, cristalizada e ensinada às gerações posteriores, sobretudo por meio do ensino oficial de História. Na Educação Básica brasileira tais impactos se revelam nos obscenos privilégios dados as histórias do norte do globo e/ou europeias em detrimento das histórias do sul global.

Boaventura Santos conclama os cientistas humanos, e de certo modo os historiadores, a perceberem e reconhecerem a pluralidade epistemológica do mundo. O estudioso Frantz Fanon (2008) diz ser preciso e urgente um mundo de reconhecimentos recíprocos. E para Santos (2006: 13), “as epistemologias do sul são o conjunto das intervenções epistemológicas que denunciam a supressão [de muitas formas de saber próprias das nações e povos colonizados], que valoriza os saberes que resistiram com êxito [...]”.

A esse movimento de diálogo entre saberes, Boaventura Santos (2006) dá o nome de “ecologia dos saberes”. Frantz Fanon (2008) aponta que estamos condicionados (ou fomos condicionados) geralmente a pensar a teoria a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tem desconsiderado, por exemplo, outras formas de representação e pensamento sobre o mundo, e homogeneizado outros povos e outras culturas. Disso resultou que a história do continente africano foi, por muito tempo, homogeneizada, quando não silenciada, pela própria historiografia, quando muitas vezes foram desconsideradas as especificidades de seus grupos étnicos, de suas culturas e de seus modos de produzir conhecimento. Leila Hernandez (2005) destaca exatamente a dinamicidade do continente africano e discute o problema do preconceito e das pré-noções sobre o continente com o intuito de desconstruir a ideia de uniformidade de África.

A história do continente africano foi, durante muito tempo, homogeneizada pelas Ciências Humanas, dentre as quais recebe destaque a História (MELO, 2017). Até o final do século XX, por exemplo, a historiografia tendeu, e muito, a desconsiderar as especificidades dos grupos étnicos africanos e de suas culturas, na medida em que universalizava a história europeia. Isso foi mudando, embora lentamente, a partir do que ficou conhecido como revolução historiográfica provocada pela História Nova. Essa revolução historiográfica teve como principal nome Marc Bloch e Lucien Febvre, que fundam em 1929 a revista “Annales”, com a qual “[...] fez nascer a nova história” (LE GOFF, 1990:108).

Segundo Aldina Melo,

em se tratando da universalização da história europeia e do silenciamento da História da África, dois aspectos devem ser problematizados, a saber: as Ciências Humanas, sobretudo as narrativas históricas, antropológicas e filosóficas que tenderam, e muito, a desconsiderar, homogeneizar e hierarquizar as experiências dos sujeitos, dando vozes a uns na medida em que silenciava outros; A própria ideia de ‘África’ foi construída no/pelo/a partir do ocidente (MELO, 2017: 38).

Paulin Houtoudji (2008) já sinalizada em seus estudos que a própria ideia de história africana não corresponde de fato a uma história proveniente de África, seria muito mais uma história *sobre* África produzida pelos historiadores ocidentais. Para Houtoudji, “por história africana entende-se normalmente o discurso histórico sobre África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos.” (HOUNTONDI, 2008: 151).

Frente a esse cenário, em primeira instância, é necessário romper com a vertente da “história única” que tem apresentado o continente africano de forma homogeneizada e catastrófica (ADICHE, 2012). Se, como afirma Valdemir Zamparoni (2011), a ideia de África homogênea precisa ser rompida e esse processo de rompimento tem se dado gradativamente; é importante tomar África no seu sentido multi e pluricultural, mostrando quão dinâmicos são os povos africanos sob qualquer prisma de análise. Desse modo, é preciso pensar e interpretar o continente africano em sua singularidade, heterogeneidade e dinamicidade (ZAMPARONI, 2011; VALDÉS, 2008).

De certa forma, no caso brasileiro, o Ensino de História na Educação Básica tem desconsiderado ainda tal dinamicidade de África e tem “negado” as contribuições que os Estudos Africanos trazem para pensar a própria formação da identidade nacional do Brasil. O historiador social Anderson Ribeiro Oliva (*[s.l.]*) (re)afirma a necessidade de se reconhecer,

no ambiente escolar e em seus currículos, as múltiplas identidades “negadas” por uma nacional, que é pretensamente homogênea e exclusiva. Na perspectiva de Oliva ([s.l]), as escolas ainda desconhecem os traços culturais específicos de determinadas comunidades de alunos, impondo um discurso oficial da Identidade Nacional, geralmente pautada nas epistemologias do norte do globo.

A priori, é notório e urgente que o Brasil precisa reconhecer de fato que é herdeiro cultural de África (ZAMPARONI, 2007). Ademais, como tem se dado esse reconhecimento? Como o Ensino de História está trabalhando com a temática africana em sala de aula? Como os livros didáticos estão abordando África? “qual a referência cultural que temos da África e dos africanos no Brasil? Qual a imagem que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar nossa identidade?” (ZAMPARONI, 2007: 46). A resposta para tais questões parece ser simples e preocupante:

Ainda hoje predomina [a imagem] de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente [africano] é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer e homogêneo. (ZAMPARONI, 2007: 46).

Mas, como essas imagens sobre África foram construídas na História e chegaram aos bancos escolares? “Essas imagens foram gestadas na Europa ao longo de séculos e tomaram corpo no Brasil” (ZAMPARONI, 2007: 46). É importante saber que a representação sobre África produzida pela historiografia seguia determinados fins políticos e ideológicos da colonização territorial, social e epistemológica. “O projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (SANTOS, 2010: 10). Para Boaventura Santos, os colonialismos se mantiveram e continuam a se manter sob a forma de colonialidade de um “saber-poder” que influencia as próprias constituições das identidades da várias nações do mundo.

Analisando o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Projeto de uma História Nacional, Manoel Salgado Guimarães nota que há todo um movimento no século XIX de edificação de uma Identidade Nacional Brasileira, e se questiona qual a intenção política por traz da historiografia do século XIX em vista da construção da Nação e

da Identidade Nacional no nosso país. Para Manoel Salgado, o IHGB teve como principal preocupação reforçar a visão de um Brasil homogêneo, pautado no seio das elites. Contudo, quando o IHGB define “[...] a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores de civilização: índios e negros” (GUIMARÃES, 1988: 7).

Valdemir Zamparoni (2007), em *A África e os Estudos Africanos no Brasil: passado e futuro*, reforça o entendimento acerca da composição racial brasileira, ressaltando que essa é fortemente marcada pela miscigenação e, a depender da região, prevalece a componente de origem africana. O Brasil, diz Zamparoni (2007), é um país de negros e mestiços. Entretanto, “tênuas são as referências à África e às culturas africanas [...]” (ZAMPARONI, 2007: 46) feitas pelo Ensino de História na Educação Básica no Brasil.

O Ensino de História possui um repertório temático pré-estabelecido, baseado num currículo que foi historicamente construído (MONTEIRO, 2011). “As pesquisas afirmam que o currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização: currículo formal, currículo real ou em ação, currículo oculto” (MONTEIRO, 2003: 10). Currículo é também seleção, e implica escolhas. Seleção do que será ensinado, transmitido e (re)produzido para as gerações futuras via disciplina histórica.

Ora, qualquer estudante que tenha passado pela educação básica no Brasil já ouviu falar “[...] das cidades-Estados gregas, do Império Romano [...]; de Alexandre, Nero, [...] Napoleão, [...] Hitler ou Stálin, mas quem já ouviu falar dos Ashantis, Iorubas, Fulas, Bakongos, Makondes, Xhosas, Macuas e Swahílis?” (ZAMPARONI, 2007: 46). Quem já ouviu falar nos povos Zulus, do grande Império de Shaka, das expressões culturais Zulus ou do povo Chopes durante as aulas de História na Educação Básica? O que ocorre na maioria das vezes, é que a historiografia tem destinado aos não europeus e não brancos a condição de subalternos, desconsiderado suas formas de conhecimento e lhes negado a condição de produtores de cultura e conhecimento. Admite-se, muitas vezes, usar apenas o termo “folclore” para qualificar os elementos e práticas culturais no contexto africano. Em contrapartida, os europeus teriam cultura. “Nesse sentido, pensar África e os africanos recai

num problema de ordem epistêmica da produção de conhecimento. Afinal, como narrar a história da África se os padrões de narração sempre foram europeus?” (MELO, 2017: 51).

A “pluralidade, a diversidade e a singularidade de África e dos povos africanos foram brutalmente violentadas pelas Ciências Humanas. Da História à Antropologia e à Filosofia, África foi quase sempre representada com narrativas que a exotizaram, quando não a inferiorizaram e a desumanizaram” (MELO, 2017: 53). Cabe lembrar ainda que a ideia de África foi construída na Europa e disseminada em todo o mundo. Ora, África é portadora de uma grande diversidade de povos e culturas, “portanto, é errônea a percepção de uma África cristalizada em dezenas de povos e centenas de ‘tribos’, com suas culturas específicas consolidadas [e imutáveis]” (PEREIRA, 2008: 15).

Astrogildo Silva Junior (2001), em diálogo com Rüsen, destaca que a pesquisa histórica tem por objetivo maior, transformar-se em historiografia. Nesse sentido, os Estudos Africanos, especialmente no campo da História, muito têm a somar às pesquisas sobre África. É importante problematizar a finalidade do Ensino de História para uma compreensão mais ampla até mesmo dos modos como África é ensinada na Educação Básica. O Ensino de História no Brasil tem dois marcos importantes. O primeiro se dá

com início na segunda metade do século XIX, com sua introdução no currículo escolar onde a preocupação inicial foi a de elaborar uma ‘história nacional’ [...] com base na matriz europeia. [E o Segundo], ocorreu a partir das décadas de 1930 e 1940, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista (SILVA JÚNIOR, 2001: 294).

Num certo sentido, já há uma significativa ampliação dos estudos africanos no Brasil, sobretudo após a Lei 10.639 de 10 de janeiro de 2003 que torna obrigatório o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, sobretudo nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura. A Lei 10.639/03 soma-se ao Decreto nº 4.886 de 20 de novembro de 2003. Esse Decreto estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

A Lei nº 10.639 e o Decreto nº 4.886 foram importantes conquistas e são ferramentas valiosas para a democratização do saber no Brasil e para o fortalecimento e aprimoramento da Educação Básica brasileira. Porém, ainda hoje é evidente o enorme vácuo na aplicabilidade dessa lei no sistema de ensino. Carlos Serrano e Maurício Waldman, no livro *Memória D’África: a temática africana em sala de aula*, sinalizam para a constatação

quanto à sistematização e à veiculação de informações relacionadas ao continente africano. “[Essa] lacuna é evidente tanto na ausência pura e simples de uma visão realista sobre o continente quanto em seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa impingida, sem maiores delongas, à África” (CARLOS; WALDMAN, 2010: 11).

Um dos desafios atuais é formar e capacitar os educadores da Educação Básica, especificamente no campo da História, para fazerem as inserções proposta pela Lei. Os Estudos Africanos têm contribuído para “assinar que a contribuição da África para a cultura universal [...] tem sido crescentemente valorizada por um número cada vez maior de centros acadêmicos e por várias outras organizações” (CARLOS; WALDMAN, 2010). Já se tem no Brasil, por exemplo, centros acadêmicos que propõem dar visibilidade à África a partir da perspectiva das epistemologias do sul: Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA), Centro de Estudos e Cultura Africana da Universidade de São Paulo (CEA/USP), Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Rio de Janeiro (CEAA/RJ).

Consumando ou reforçando as finalidades da Lei nº 10.639/03, um ano após a aprovação da referida Lei, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Lei nº 10.639/03 corrobora para a reflexão e descentralização do Ensino de História, historicamente pautado nas epistemologias do Norte. Para Júnia Sales Pereira (2008), essa lei “atende a antiga crítica a um Ensino de História centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileiras via de regra compareciam – quando compareciam – de forma estereotipada” (PEREIRA, 2008: 22).

O que é certo é que em tempos de luta contra os preconceitos e pela democracia “o momento pede aos professores e professoras que enfrentemos o desafio do debate, da atualização historiográfica e da troca de experiências” (PEREIRA, 2008: 38). E para tanto, é urgente a necessidade de considerar as epistemologias do Sul, as Histórias do Sul e as contribuições dos Estudos Africanos no campo do Ensino de História na Educação brasileira, e reconhece-se que esse debate também não deve restringir-se à Educação Básica.

Considerações finais

As discussões expostas neste trabalho permitiram problematizar o lugar que a África ocupou, durante muito tempo, no campo do Ensino de História. África é um continente. África não é um país, como ainda é comum algumas pessoas considerarem. África é plural e dinâmica e seus povos têm história e são produtores de conhecimento. Nesse sentido, é preciso romper com a vertente da História que toma apenas o Norte como produtor de conhecimento, e legitima as epistemologias eurocêntricas. Nessa perspectiva, é que os estudos africanos precisam ser fortalecidos a fim de contribuir para a descolonização do saber historiográfico.

O Ensino de História ocupa um espaço significativo na democratização do saber histórico. Assim, a proposta de uma História viva e mais humana, deve considerar, primeiramente, que há Histórias para além do Norte do globo e para além das epistemologias do Norte. Há história no sul global. Há epistemologias no sul global e, elas exigem que sejam reconhecidas e apropriadas no Ensino de História brasileiro.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. **A nova História Cultural** – considerações sobre o seu universo conceitual e seus códigos com outros campos históricos. Belo Horizonte, v. 2, n. 16, 2011, p. 38-63.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDE, Guy; MARTIN, Herve. **As Escolas Históricas**. Publicações Europa-América, 1983.
- BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BURKE, Peter. A Nova História. In: _____. (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In.: _____. ; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DOSSE, François. A história. Bauru: EDUSC, 2003, p. 7 - 46.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GINZBURG, Carlo. **Checking the Evidence: The judge and the Historian**. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, 1991, p. 79-92.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, 1988.

- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. O olhar imperial e a invenção da África. In.: _____. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HOUNTONDJI, Paulin J. **Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos.** [S.L]: Revista crítica de Ciências Sociais, 80, 2008, 149-160.
- KI-ZERBO, Joseph. Lugar da História nas sociedades africanas. In.: KI-ZERBO, Joseph (Orgs.). **HISTORIA GERAL DA ÁFRICA: Metodologia e Pré-História da África.** Vol. I. Brasília: UNESCO, 2010, p. 23-37.
- KOSELLECK, Reinhart. Prognósticos históricos nos escritos de Lorenz Von Stein sobre a Constituição prussiana. In. _____. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LE GOFF, Jacques. História. **IN.: História e Memória.** _____. Campinas: UNICAMP, 1990, p. 13-148.
- _____. As Mentalidades. In.: _____. ; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MELO, Aldina da Silva. **A África na sala de aula na África: a reinvenção dos zulus.** 2017. 202f. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – Departamento de História e Geografia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, v. 9, p. 37-62, out. 2003.
- _____. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. *Práxis Educativa*, v. 6, n. 1, 2011.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino da África nas escolas brasileiras. **In.: Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.** Revista História Hoje: ANPUH, [s.l], p. 29-44.
- PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.
- RICOEUR, Paul. **História e verdade.** Rio de Janeiro: Forence, 1968.
- REIS, José Carlos. **História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.
- _____. *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.* Brasília: Ed. da UNB, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. *OPSI*, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan-jun 2011.
- THOMPSON, Edward. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros** – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro.** Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200018&script=sci_arttext> Acesso em 20 nov. 2007.