

Ensino de História da África no Brasil: fluxos, refluxos e possibilidades

The ebb and flow of the teaching of African History in Brazil

*André Santos Luigi**

Resumo: o texto aborda o ensino de história da África a partir da sua dimensão política. Demonstra como a inserção do tema nos currículos escolares refletiu um longo processo de lutas políticas. A descrição deste fluxo é articulada ao contexto mais amplo de adoção de políticas de promoção da igualdade racial por parte do Estado brasileiro. Após esta etapa, o texto analisa o contexto atual de intenso refluxo das políticas de inclusão social e suas consequências para o processo ainda inconcluso de construção de um currículo de História anti-racista. Finalmente, o texto conclui apontando possibilidades de articulação entre o ensino de História e os avanços da historiografia brasileira no estudo sobre a África.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. História da África.

Abstract: the text addresses the teaching of African history from its political dimension. It demonstrates how the insertion of the theme in school curricula reflected a long process of political struggles. The description of this flow is articulated with the broader context of the adoption of policies to promote racial equality by the Brazilian State. After this stage, the text analyzes the current context of intense reflux of social inclusion policies and their consequences for the still unfinished process of building an anti-racist history curriculum. Finally, the text concludes by pointing out possibilities of articulation between the teaching of history and the advances of Brazilian historiography in the study of Africa.

Keyword: Curriculum. History of Africa. History Teaching

Introdução

O menosprezo com a história da África é sintoma de um fenômeno mais amplo.

A institucionalização da historiografia diz respeito à conjuntura de consolidação das teorias racistas da segunda metade do século XIX. Coube aos historiadores do período “demonstrar” o primitivismo dos negros ao “comprovarem” a inexistência de civilizações genuinamente africanas. O silêncio acerca da história dos povos africanos sustentou o racismo e legitimou o imperialismo. A “África”

* Bacharel (2009) e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Ensino de História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bolsista PIBIC/CNPq e FAPESP (Treinamento Técnico). Atualmente é professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no IFSP *campus* Registro e membro do Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS-UFSCar). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-2788-6983>>. E-mail: asluigi@hotmail.com

produzida pela epistemologia ocidental não é isenta, remete a um contexto socio histórico e epistêmico de estereótipos e discriminação (MUDIMBE, 1996).

É por isso que a afirmação da história da África possui sérias repercussões políticas.

Seja por parte dos próprios africanos, que viram na escrita da história uma etapa fundamental para a construção de suas nações independentes (KI-ZERBO, 1982). Seja por parte dos afros-descendentes da Diáspora, que recuperam a história da África como parte do processo de recuperação de suas próprias identidades (CURTIN, 1982).

No Brasil não é diferente.

Este texto buscará traçar um breve panorama histórico sobre o ensino de História da África no Brasil. Inicia demonstrando como este tema sempre ocupou a pauta do movimento negro brasileiro, seguindo um fluxo de demandas até alcançar sua inserção nos currículos escolares. Posteriormente, delineia o recente cenário político de refluxo da luta anti-racista que coloca em risco as conquistas alcançadas. Finalmente, aponta possibilidades construídas pela historiográfica nas últimas décadas que podem auxiliar no processo de consolidação da inserção da História da África nos currículos escolares.

Fluxos

O ensino de História da África sempre foi uma pauta do movimento negro. Desde as primeiras décadas após a Abolição, a chamada Imprensa Negra veiculou textos informando sobre as civilizações africanas do passado (PINTO, 2016), prática que se intensificou nas primeiras décadas do século XX (SANTOS, 2012a). Permaneceu nas iniciativas da Frente Negra Brasileira dos anos 1930 e se estendeu à dramaturgia na atuação do Teatro Experimental do Negro ao longo dos anos quarenta e cinquenta, assim como nas reuniões da União dos Homens de Cor e do Conselho Nacional das Mulheres Negras (ALBERT; PEREIRA, 2007; DOMINGUES, 2007).

Vieram os anos de chumbo e a consequente desarticulação das forças populares. A imposição do discurso da democracia racial tinha como contrapartida criminalizar o movimento negro. A denúncia do racismo passou a ser classificado como tentativa de segregar o povo brasileiro. Pouco a pouco, a discussão sobre o racismo retrocedeu, limitando-se ao espaço acadêmico. As manifestações culturais afro, assim como o elemento negro, apenas alçavam destaque ao se despolitizarem (GONZALEZ, 1982).

Entretanto, esta desarticulação foi temporária. Em fins dos anos 1970, um contexto insustentável de escalada da violência policial uniu diversas lideranças negras. Em 1978 surge em São Paulo o Movimento Negro Unificado. Sua pauta: sistematizar, institucionalizar e politizar a luta contra o racismo. É neste contexto que Adalberto Camargo (MDB/SP), deputado Federal de São Paulo, um dos articuladores do Movimento Negro Unificado, lança a primeira tentativa, em âmbito federal, de incluir a História da África nos currículos escolares. A partir desta iniciativa, diversos líderes do movimento negro buscaram encaminhar a mesma demanda. Em 1983, o também deputado Federal Abdias Nascimento (PDT/RJ) recolocou a pauta ao encaminhar o PL 1332. No ano da constituinte, em 1988, o deputado Federal Paulo Paim (PT/RS) também fez sua tentativa com o PL 678, enquanto a deputada Federal Benedita da Silva (PT/RJ) apresentou o PL 857, que incluía a História da África no

currículo de graduação em História. Em 1993, Benedita da Silva insistiu na demanda com o PL 3621. Dois anos depois, como senadora, apresentou o mesmo projeto ao Senado como PL 18/1995, mesmo ano em que o deputado Federal Humberto Costa (PT/) propôs o PL 859 com objetivos parecidos. Dois anos depois, em 1997, o senador Abdias Nascimento (PT/RJ) apresentou novamente seu projeto de lei para inclusão da História da África nas escolas brasileiras. Todos estes projetos partilhavam da mesma premissa: o ensino de História da África é necessário para acabar com estereótipos e, conseqüentemente, impedir a reprodução do racismo. Porém, todos tiveram o mesmo destino: foram rejeitados (GATINHO, 2008).

Curioso notar que nesse mesmo período o ensino de História tivesse experimentado intensa renovação. Antes diluído na disciplina de Estudos Sociais, seu retorno aos currículos escolares foi marcado pela efervescência do contexto da redemocratização. Um debate fértil se estabeleceu acerca das funções da História na reconstrução do país após a ditadura militar. Novos materiais didáticos apresentaram uma História do Brasil livre das amarras do discurso patriótico e do culto aos grandes personagens, enquanto a História Geral passava a problematizar a narrativa linear, factual e positivista. Fundamentadas no marxismo e na História Nova, propostas curriculares inovadoras enfatizavam o pensamento crítico dos estudantes, articulando cultura, política e economia (SILVA; FONSECA, 2010). Porém, as alternativas construídas para tencionar o ensino de História não se abriram às demandas do movimento negro. A renovação curricular no contexto da redemocratização não incluiu a História da África. (OLIVA, 2003).

Ainda assim, a pressão do movimento negro permaneceu: a cobrança para que o Estado brasileiro assumisse uma agenda de promoção de políticas públicas de combate ao racismo manteve a demanda pelo ensino de História da África.¹ Ao longo dos anos 1990, organismos internacionais passaram a pressionar os Estados Nacionais para promoverem políticas de combate ao fracasso escolar que legitimaram as demandas do movimento negro (MONTEIRO, 2010). Legitimação que se deu limitada à chave da “diversidade”: uma forma despolitizada de abordar a discriminação (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

Este cenário começou a se materializar no dia onze de março de 1999, quando os deputados Federais Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) apresentaram o projeto de lei 259.

Paralelamente, os movimentos negros organizaram uma grande comitiva para participar da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada na África do Sul, na cidade de Durban, em 2001. A atuação brasileira no evento foi marcante, dadas a coesão e a intensidade das intervenções. Signatário da Conferência de Durban, logo em Outubro de 2001, o governo brasileiro criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, órgão colegiado permanente, responsável por propor e desempenhar o Plano de Ações aprovado na Conferência de Durban (JACCOUD, 2009). Essa abertura ressoou no Congresso Nacional: após quase três anos de tramitação, repleta de idas e vindas, o projeto de lei 259 foi encaminhado ao Senado em 2002. Aprovado na câmara alta, o projeto seguiu para sanção presidencial em dezembro.

¹ O exemplo mais significativo deste processo é a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995. O evento reuniu mais de trinta mil pessoas em Brasília para denunciar o racismo no terceiro centenário da morte de Zumbi. Na ocasião as lideranças do movimento negro foram recebidas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e lhe entregaram um documento com propostas de políticas de promoção da igualdade racial. No mesmo dia o presidente instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>>.

Coube ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionar a lei que tratou da inserção de dois artigos às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996). O artigo 26A tornou obrigatório 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”, enquanto o artigo 79 B incluiu o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

A Lei logo se tornou símbolo de um projeto mais amplo de implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial.²Já em 2004 seus desdobramentos começaram a se materializar. Primeiro pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ Decreto 5159/2004) dentro na nova estrutura do Ministério da Educação. Segundo pela ação do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação).

A SECAD nasceu como resultado da pressão dos movimentos sociais para construir uma escola mais inclusiva. Foi estrategicamente concebida para atuar de forma transversal no Poder Executivo Federal. Seu principal objetivo era acelerar as transformações planejadas pelo governo federal nas redes estaduais e municipais de forma descentralizada, atuando como indutora de políticas públicas. Era responsável por dar atenção especializada às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, ela contava também com programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos. (BRASIL, 2005). Ao longo de mais de uma década de existência dedicou especial atuação à Educação para as Relações Étnico-Raciais, assumindo protagonismo no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009)³.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana comprometeram a educação escolar na luta contra o racismo. Podemos afirmar que as Diretrizes têm uma autora: a Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Acadêmica e militante histórica, foi indicada para compor o Conselho Nacional de Educação em 2002 como representante do movimento negro. Comprometida em “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004), produziu o parecer (Parecer 003/2004) que viria a ser integralmente incorporado pela resolução que instituiu as Diretrizes. Seu texto é muito mais do que uma mera regulação curricular: é um projeto político e pedagógico de combate ao racismo através da educação. Objetiva “[...] acabar com o modo falso e

² Ainda em 2003 foi sancionada a Lei 10.678 que instituiu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), o Decreto 4.885 que estabeleceu o Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (CNPIR) e a Conferência Nacional de Políticas de Igualdade Racial (CONAPIR) e o Decreto 4886 que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNAPIR).

³ Os Relatórios de Gestão do Ministério da Educação descrevem as atividades da SECAD até sua extinção em 2015 estão disponíveis no link: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32036-secretaria-de-educacao-continuada>>.

reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004).

O projeto das DCNERER está estruturado em três dimensões: 1) a *Educação das Relações Étnico-Raciais*, 2) o *Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira* e 3) o *Ensino de História e Cultura Africana*. Neste projeto a “educação das relações etnicorraciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004). Enquanto que o Ensino de História e Cultura “dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004). Negros poderão “orgulharam-se de suas origens africanas”, enquanto que não-negros poderão identificar “as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros” (BRASIL, 2004). Trata-se de reconstruir subjetividades para construir novas sociabilidades:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações etnicorraciais, no Brasil, é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004)

Ciente da complexidade da tarefa proposta aos profissionais da educação, o documento estabelece três princípios para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O primeiro é a “Consciência política da diversidade”, que estabelece sete objetivos que buscam a desconstrução do “branqueamento” curricular, visando superar a “eliminação simbólica e material da presença dos negros” através da “[...] valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira” e da “superação da indiferença, injustiça e desqualificação” que os negros, os indígenas e as classes populares são tratados pelo currículo. O segundo princípio diz respeito ao “Fortalecimento de identidades e de direitos” e seus cinco objetivos buscam “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”. O terceiro princípio, “Ação educativa de combate ao racismo e a discriminação”, traz oito encaminhamentos de como articular os novos conteúdos com objetivos pedagógicos eficazes no combate ao racismo (BRASIL, 2004). O ensino de História tem uma agenda: “reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica” (OLIVEIRA, 2012, p.16).

No que concerne ao ensino de História da África, o documento segue “uma perspectiva de não vitimização do continente a ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16). Seu objetivo é “quebrar as tendências em ler as sociedades africanas apenas pelas faces negativas do continente ou pelo grande conjunto de estereótipos que recaem sobre elas” (OLIVA, 2009).

O projeto pedagógico proposto pelas Diretrizes Curriculares foi intensamente discutido por especialistas em História da África. De forma geral, apontam a forma instrumental em que a África é reduzida à história dos africanos no Brasil (LIMA, 2004. OLIVA, 2009. WEDDERBUN, 2005) e o discurso estanque e essencialista sobre cultura afro-brasileira e africana (ABREU; MATTOS, 2003).

Todavia, as determinações acerca do ensino de História da África apresentadas pelas Diretrizes Curriculares devem ser interpretadas em termos de estratégia política. As Diretrizes dialogam diretamente com as políticas de promoção da igualdade racial implementadas pela SEPPIR e pela SECAD, como evidenciam o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* lançado em 2009 (LUIGI, 2015). As próprias Diretrizes já apontavam a necessidade do protagonismo estatal para garantir a implementação dos seus termos. A inclusão de quadros do movimento negro na estrutura do Estado reforçou esta estratégia. Tais avanços conferiram o vigor necessário para que o processo de inserção da temática racial nas escolas enfrentasse a resistência já esperada (GOMES, 2012).

De forma geral, são inegáveis os avanços alcançados. A temática étnico-racial adentrou os muros das escolas levando consigo a História da África. A discussão acerca do silenciamento foi superada pelo debate sobre a qualidade da sua implementação.

Hoje, passados quinze anos da instituição das Diretrizes Curriculares, é possível estabelecer a medida do seu sucesso pela radical reação conservadora que despertou. O contexto atual, de *refluxo* quase letal das políticas de promoção da igualdade racial, exige recolocarmos os termos da discussão acerca das Diretrizes Curriculares.

Refluxos

A sociedade brasileira, profundamente marcada pela segregação racial, aprendeu ao longo de séculos a silenciar o racismo. A *ética do silenciamento* que escamoteia os privilégios construídos a partir da diferenciação racial foi frontalmente desafiado pelo projeto de políticas públicas de promoção da igualdade racial (FISCHER, GRINBERG; MATTOS, 2018). Garantir que este silenciamento será enfrentado justamente no espaço escolar é o cerne do poder transformador das Diretrizes Curriculares (GOMES, 2005).

Já nos primeiros anos desse movimento surgiram as primeiras resistências. Em 2004 surgia o Movimento Escola Sem Partido. Sua pauta: impedir que a escola aborde temas considerados “ideológicos”. Ou seja, tratava-se justamente de impor novamente a ética do silenciamento (SOUZA; GONÇALVES, 2016). Esse movimento alcançou dimensões nacionais em 2014 no contexto de aprovação do Plano Nacional de Educação. Na ocasião os municípios deveriam apresentar seus respectivos Planos Municipais de Educação. Sob o pretexto de defesa dos princípios cristãos, o movimento se colocou contra iniciativas de inclusão de temas relacionados às questões de gênero, sexualidade e diversidade religiosa. O cenário pré-eleitoral aglutinou quadros políticos entorno da pauta conservadora conferindo um caráter institucional ao movimento. Uma das linhas de força do movimento consistiu na estratégia de coação e intimidação judicial de educadores considerados “doutrinadores” (MACEDO, 2017).

A crise política instaurada após as eleições de 2014 que culminou com a derrubada da presidenta Dilma Rousseff em 2016 alçaram ao poder grupos políticos com viés neoliberal articulados com facções conservadoras. Ainda em junho de 2016 as pautas populares foram devidamente esvaziadas, ao passo que o então presidente (sic) em exercício Michel Temer desencadeou um intenso processo de desmonte institucional das políticas sociais. A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial –

SEPPIR foi dissolvida e alocada no Ministério da Justiça e Cidadania e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI perdeu vinte e três servidores exonerados. Paralelamente um movimento de desmonte da proposta da Base Nacional Comum Curricular foi desencadeado. Iniciou-se a construção de um novo documento que regrediu imensamente em relação aos temas dos direitos (SILVA, 2018).

Todo este retrocesso mergulhou em uma aventura ainda mais profunda com a eleição do então Presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018. Um retrocesso cujas dimensões ainda não somos capazes de mensurar, mas talvez de prever.

O discurso de desmonte do Estado, bem como dos compromissos constitucionais de garantias dos direitos sociais dão o tom da nova gestão federal. Neste momento resta-nos ainda as Diretrizes Curriculares. Por isso urge pensarmos *possibilidades* de efetivação de suas garantias legais.

Possibilidades

O estudo da história da população afro-brasileira é um tema clássico da historiografia. Todavia, seu estudo sempre esteve profundamente marcado pela experiência da escravidão. Foi apenas nos anos 1980, com o advento da chamada História Social da Escravidão, que os escravizados deixaram de ser uma massa uniforme para assumir sua plena humanidade em estudos dedicados a compreender suas identidades. As pesquisas apontavam para um aspecto determinante: a necessidade de se conhecer a vida pregressa dessas pessoas escravizadas. Parte significativa da população escravizada era formada por africanos, nascidos e crescidos na África. Outra parte, os nascidos aqui, eram descendentes de primeira geração de africanos. Como compreender a vida destas pessoas na experiência da escravidão sem abordar a História da África? Os trabalhos de João José Reis, Sílvia Hunold Lara, Laura de Mello e Souza, Sidney Chalhoub e Manolo Florentino, entre outros, iniciaram um caminho consistente em direção à História da África. As pesquisas de Robert Slenes (1992), Mariza Carvalho Soares (1997) e Marina de Mello e Souza (1999) são exemplos que avançaram nesta caminhada e cruzaram o Atlântico: trouxeram a História da África para compreender os sentidos da vida dos africanos e seus descendentes. Neste mesmo período o conceito de História Atlântica se consolidou na historiografia. O impacto da obra de Luis Felipe de Alencastro (2000) ressoou em uma série de pesquisas que passaram a abordar Brasil e África como as margens de uma mesma unidade política, econômica e social.

A História Atlântica vem se consolidando como um campo de pesquisas que estuda os contatos entre os continentes que margeiam o oceano Atlântico — as Américas, a Europa e a África — a partir do estabelecimento do tráfico de africanos para as Américas:

A Atlantic History é um constructo analítico e uma categoria explícita de análise histórica que os historiadores têm delineado para ajudá-los na organização dos estudos de algumas das marchas dos acontecimentos da época moderna: o surgimento no século quatorze, e desenvolvimento subsequente da bacia Atlântica como um sítio onde deviam ser localizados várias formas de intercâmbio: demográfico, econômico, social, e cultural inter alia, entre e dentro dos quatro continentes ao redor do Oceano Atlântico Europa, África, América do Sul, e a América do Norte e todas as ilhas contíguas a estes continentes e naquele oceano (RUSSELL-WOOD, 2009, p. 20)

Sustenta a superação dos recortes delimitados às fronteiras dos Estados nacionais, argumentando que o intenso fluxo de pessoas engendrado pelo tráfico constituiu um sistema regional de intercâmbio econômico e cultural (ARMITAGE, 2017).

A História Atlântica ganhou impulso principalmente entre historiadores norte-americanos e britânicos, alcançando posteriormente a América Latina. Sua conformação teórico-metodológica, ao romper enquadramentos que privilegiavam o prisma econômico ou político-institucional, abriu imensas possibilidades para o estudo do protagonismo dos povos africanos na construção do mundo atlântico (THORNTHON, 2004), bem como dos africanos na diáspora (RUSSEL-WOOD, 2001)

Em “A criação de um campo: estudos afro-latino-americanos”, George Reid Andrews e Alejandro de la Fuente (2018) apontam que este movimento de fortalecimento dos estudos dos africanos nas Américas ocorreu em toda a América Latina a partir dos anos oitenta. Ao delinear este campo o definem “primeiro, como o estudo dos povos de ascendência africana na América Latina e, segundo, como o estudo das sociedades mais amplas das quais esses povos fazem parte” (*Idem, Ibidem*, p. 19)

No Brasil, a caminhada em direção à História da África foi profundamente impactada pela obrigatoriedade do seu ensino nas escolas brasileira. Embora a ação estatal tenha se voltado à Educação Básica, acabou impondo mudanças significativas no Ensino Superior: a História da África ingressou na grade de disciplinas da graduação em História. O empenho do Ministério da Educação garantiu o ingresso de vários docentes na cadeira de História da África nas universidades públicas. Os concursos específicos para a área de História da África produziram um novo perfil de professores no Ensino Superior. Em decorrência, consolidou-se também uma rede de pesquisadores dedicados ao tema (SANTOS, 2012).

A recepção da História Atlântica no Brasil está marcada por especificidades. Primeiro diz respeito ao que alguns historiadores conceituam de “Segunda Escravidão”:

A emergência da “segunda escravidão” ao longo da primeira metade do século XIX gerou uma nova geografia transatlântica de intensos laços familiares e comerciais entre portos do Brasil (Bahia, Rio de Janeiro), da África Ocidental (Uida, Lagos) e da África Central (Luanda, Benguela e costa norte de Angola). A gama de destinos nas Américas havia sido radicalmente reduzida pela abolição do comércio escravo britânico e pela lenta e sucessiva morte da escravidão nas colônias dinamarquesas, britânicas e francesas e nas repúblicas hispano-americanas (PUTNAM, 2018, p. 620-621.)

Entre 1780 e 1850 há uma explosão nos números de africanos importados para o Brasil. A reestruturação economia do centro-sul promovida pelo Márquez de Pombal desencadeia a expansão do volume do tráfico que alcança o ápice com a consolidação da indústria cafeeira. Um terço de todos os escravos importados da África desde 1500 desembarcaram no Brasil entre 1810 e 1850 (FERREIRA; SEIJAS, 2018).

Este intenso processo de africanização do Brasil transformou o cenário do país. A Côte Rio de Janeiro, bem como cidades do Vale do Paraíba como Vassouras, Bananal, Guaratinguetá e, posteriormente, o oeste de São Paulo em cidades como Itu, Campinas, Jundiaí, Sorocaba e regiões adjacentes se transformam em espaços dominados por africanos:

Elas eram cidades “africanas” ou “negras”, cujas atividades cotidianas dependiam de um exército de trabalhadores escravizados e livres de cor, e nas quais um observador que caminhasse por uma unia rua seria capaz de ouvir uma série de idiomas africanos e europeus sendo falados. (COWLING, 2018, p. 29)

A revelação deste cenário fortaleceu o conceito de Diáspora, uma abordagem que supera a concepção do escravizado como objeto traficado para afirmar sua condição humana, que mesmo castrado pela escravidão atuou construindo o país:

[...] é no outro lado do oceano que principiam outras histórias com as quais compomos a história dos brasileiros. Não numa África mítica, mas em cada uma das nações que tão diversamente nela vivem e possuem passado. Só conhecendo como foram ao longo dos séculos em que tiveram parte de sua gente transplantada para as Américas, é que poderemos contar coerentemente por que e como no Brasil assumiram novas identidades e acabaram por se misturar entre si, de maneira quase impossível de desenredar (COSTA; SILVA, 2003, p. 80)

Chega realmente a soar estranho a ênfase dada à conexão Brasil x África diante do distanciamento e quase total desconhecimento que reproduz atualmente uma imensidão de preconceitos e mal-entendidos quando se fala do continente africano (OLIVA, 2003). O próprio Alberto da Costa e Silva, na obra *Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil. O Brasil na África*, explica que o espaço Atlântico foi devidamente desmontado no século XIX, quando os países imperialistas europeus, capitaneados pela Inglaterra, trataram de desestruturar a conexão sul x sul entre América e África com o pretexto de combater a escravidão:

Completou o Congresso de Berlim um outro encontro internacional, ainda mais sinistro e ameaçador, do ponto de vista africano: o de Bruxelas, em 1890. Chamaram-lhe sintomaticamente Conferência Antiescravista, e o texto que nela se produziu é um violento programa colonizador. Tudo dentro da melhor lógica política, pois afinal foi em nome da luta contra o tráfico negreiro e a escravidão que a Europa começou a ocupar a África. Uma das principais decisões da Conferência restringia a compra de armas de fogo pelos africanos, por serem instrumentos de escravização. Imposto o domínio colonial, a consciência europeia deixou de considerar urgente o fim da escravatura. Este continuou a existir como atividade legal até 1900 no sul da Nigéria, até 1910 em Angola e no Congo, até 1922 em Tanganica, até 1928 na Serra Leoa; e subsistiu de fato por muito mais tempo. Também a liberdade de comércio foi esquecida, tão pronto se tornou inútil como bandeira do arremesso imperial. Fez-se a partilha de mercados. Cada metrópole buscou excluir o mais que pode os demais países dos portos por ela controlado. Fecharam-se para o Brasil, por exemplo, os desembarcadouros africanos, e o Atlântico deixou de ser uma espécie de rio fácil de ser cruzado, apesar de larguíssimo, a partir do Recife, de Salvador ou do Rio de Janeiro. (COSTA; SILVA, 2003, p. 69)

Abolição, nestes termos não é o combate ao trabalho escravo, mas sim o desmonte da economia atlântica. Os mesmos navios ingleses que combatiam o tráfico de cativos no Atlântico, capturavam estes africanos e os encaminhavam para o trabalho escravo em colônias inglesas na própria África (FERREIRA; SEIJAS, 2018).

É a partir destas singularidades que uma série de pesquisas sobre a História da África surgiram após 2003. As pesquisas de Lucilene Reginaldo (2005), Gabriela Segarra Martins Paes (2007) e Vanicléia Silva Santos (2008) abordaram práticas

culturais de africanos em várias partes do mundo atlântico. As irmandades religiosas frequentadas por africanos estavam presentes em várias cidades da América Portuguesa, em Angola e Portugal. Guardavam similaridades socioculturais intensas, comprovando a existência de uma instituição genuinamente atlântica, organizada em rede, que pulsava através da atuação de seus membros, ainda que estivessem escravizados. De associações religiosas, as irmandades foram transformadas em agrupamentos étnicos, permitindo interpretar um modelo de parentesco imaginado. Tratavam-se de estratégias de recriação de sociabilidades africanas para resistir a desumanização cotidiana da experiência da escravidão. Ao revelar as dinâmicas desta rede de irmandades religiosas, Reginaldo (2005) comprova que o mundo atlântico não é um conceito abstrato.

Desta forma, os pesquisadores africanistas brasileiros, se apropriaram o conceito de História Atlântica e lhe imprimiram uma singularidade. Esse novo perfil de pesquisadores e pesquisadoras demonstram em suas pesquisas a íntima conexão entre Brasil e África. Seus trabalhos guardam possibilidades viáveis de articulação curricular para o Ensino de História da África, mesmo que limitada ao recorte da história afro-brasileira.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

AGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: Ki-Zerbo, J (org): **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, Vol. 1.

ALBERT, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo (org.). Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. **Estudos Históricos**. v. 39, p. 25-56, 2007.

ARMITAGE, David. Três conceitos de História Atlântica. **História Unisinos**. São Leopoldo-RS, v. 18, n. 2, p. 206-217, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acessado em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 01 ago. 2019.

CURTIN, Philip D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuições à história em geral. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, Vol. 1.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERREIRA, Roginaldo; SEIJAS, Tatiana. O tráfico de escravos para a América Latina: um balanço historiográfico. In.: REID, George Andrews FUENTE, Alejandro de la. **Estudos afro-latino-americanos: uma introdução**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

FISCHER, Brodwyn. GRINBERG, Keila; MATTOS, Hebe. Direito, silêncio e racialização das desigualdades na História afr-brasileira. In.: REID, George A. & LA FUNTE, Alejandro. **Estudos Afro-latino-americanos**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 90-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. “O movimento negro na última década”. In.: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (orgs.). **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marcozero, 1982.

JACCOUD, Luciana (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009.

LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. **Nossa História**, ano 1, nº 4, 2004.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**. n. 7. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/UFF, p. 71-105, 2006.

LUIGI, André Santos. As diretrizes curriculares e o ensino de história da África: estamos falando de quê? **Laplage em Revista**. Sorocaba. vol. 2, n. 3, p. 7-22, 2016. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/198>>. Acessado em: 01 ago. 2019.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: LIMA, Mônica. *A África na Sala de Aula*. **Nossa História**, ano 1, n. 4, 2004.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais e o curso de Pedagogia**: um estudo de caso sobre a implantação da Res. CNE/CP 01/2004. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MUDIMBE, Valentim-Yves. **The invention of Africa**. Gnosis, Philosophy and the order of Knowledge. Indianápolis: Indiana University Presss, 1996.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História Africana nas Escolas: entre abordagens e perspectivas. In: **Educação africanidades Brasil**. Brasília: MEC - SECAD/UnB-CEAD, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**. São Paulo, p. 143-172, 2009a.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**. São Paulo. n. 161, p. 213-244, 209b.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PANTOJA, Selma. A África imaginada e a África real. In: PANTOJA, Selma; ROCHA, Maria José (orgs.). **Rompendo Silêncios**: história da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PEREIRA, Márcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2012.

PINTO, Ana Flávia Guimarães. **De pele escura e tinta preta**: a imprensa negra do século XIX (1833-1889). Mestrado em História. Universidade de Brasília, 2006.

PUTNAM, Lara. Quadros transnacionais da experiência afro-latinas: espaços e meios de conexão, 1600-2000. In.: REID, George Andrews FUENTE, Alejandro de la. **Estudos afro-latino-americanos: uma introdução**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

REID, George Andrews FUENTE, Alejandro de la. **Estudos afro-latino-americanos: uma introdução**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

RUSSELL-WOOD, Anthony John R. Através de um prisma africano: uma nova abordagem ao estudo da diáspora africana no Brasil colonial. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 12, p. 11-50, 2001.

RUSSELL-WOOD, Anthony John R. Sulcando os mares: um historiador do Império Português. **História**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 17-70, 2009.

SANTOS, Sales Augusto do. A Lei n. 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In.: MEC/BID/UNESCO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Rael F. E. **A África na imprensa negra paulista (1923-1937)**. Mestrado em História. Universidade Federal Fluminense, 2012a.

SANTOS, Vanicléia Silva. Apresentação do Dossiê História da África no Brasil: ensino e historiografia. Temporalidades. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**, v. 4, n. 2, p. 6-9, 2012b.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia; GONÇALVES, Ednéia. Reeducação das relações raciais e Escola Sem Partido. In.: SOUZA, Ana Lúcia (org.) **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. 20 intelectuais desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

THORTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro: *Campus* Elsevier, 2004.

WEDDRBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil. In.: MEC/BID/UNESCO. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Submetido em: 12/07/2019.

Aprovado em: 31/08/2019.