

A HISTÓRIA, O AFRICANO E O AFRO-BRASILEIRO

Dagoberto José da Fonseca

Departamento de Antropologia, Política e Filosofia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP / Araraquara

RESUMO: O texto aborda e problematiza aspectos da História do Brasil referentes aos africanos e afro-descendentes e sua cultura. Também valoriza o papel da Lei n. 10.639 na superação do preconceito racial e na política inclusiva, que afeta o ensino de História.

Palavras-chave: História da África, Escravidão, Discriminação, Inclusão, Afro-brasileiros.

Onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros, na grade curricular, no conteúdo programático das nossas escolas públicas e privadas seja nos níveis infantil, fundamental, médio ou superior? Após seis anos do decreto que criou a Lei 10.639/2003, não os encontramos ainda de maneira satisfatória nem nas disciplinas de História, de Artes e de Língua Portuguesa e muito menos nas demais das Ciências Humanas, sendo ausente nas áreas das Ciências Biológicas ou Exatas. Essa denúncia que esta pergunta enseja é feita, tendo em vista que os diferentes estudos não contemplaram adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos durante o período escravista, nem no período republicano, mesmo considerando a sua reconhecida importância na construção da sociedade brasileira de ontem e de hoje, como apontam diversos estudiosos.

DE 1888 A 2002: SILÊNCIOS, OMISSÕES E APARIÇÕES

Em 1888, Sílvio Romero alertava:

[...] É uma vergonha para a ciência do Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e da religiões africanas. Quando vemos homens, como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África somente para estudar uma língua e coligir uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas, e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido neste sentido! É uma desgraça.

Bem como os portugueses estanciaram dois séculos na Índia e nada ali descobriram de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação do sânscrito e dos livros bramínicos, tal nós vamos levemente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência.

Apressem-se os especialistas, visto que os pobres moçambiques, benguelas, monjolos, congos, cabindas, caçangas ... vão morrendo. O melhor ensino, pode-se dizer, está passado com a benéfica extinção do tráfico. Apressem-se, porém, senão terão de perdê-lo de todo (ROMERO, 1888 apud RODRIGUES, 1988, p. 10-11).

O alerta de Sílvio Romero aos pesquisadores da época nos informa sobre a negligência e a prática discriminatória que adotavam com o africano e seus descendentes, demonstrando que eles não tratavam essas populações com a preocupação teórica devida, pois não os viam como parte da história oficial da nação pós-abolição da escravatura, sobretudo porque estavam fadados a desaparecer física e culturalmente, como anunciou João Batista de Lacerda em 1911.

A literatura havia contemplado essas populações, seja com Cruz e Sousa, Castro Alves e Luís Gama. Ela fazia a crítica refinada à sociedade de então, seus propósitos e seus problemas, como fizeram Aluísio de Azevedo, Machado de Assis e Lima Barreto, posteriormente impulsionados pelo movimento abolicionista. Esse alerta que veio da literatura motivou os estudos, por exemplo, de Raimundo Nina Rodrigues, de Arthur Ramos, de Manuel Querino, de Oliveira Vianna, de Gilberto Freyre e de Edison Carneiro nas primeiras décadas do século XX.

Ao longo do século XX, salvo algumas exceções, os estudos históricos e sociológicos que tinham o “africano” como centro da pesquisa eram realizados por brancos. Neles verificamos bastante boa vontade, mas em muitos encontramos o olhar discriminador de Nina Rodrigues que, de um lado era complacente com o africano, posto que o via como uma quase criança, um ser de consciência pré-lógica, enfim inferior (RODRIGUES, 1957). De outro lado, encontramos o olhar de Gilberto Freyre sobre o africano cheio de exotismo, de sensualidade, de natureza violenta e a ser violentada (FREYRE, 1987).

Mas a história dos africanos e da África permanecia um grande silêncio, uma lacuna perene na historiografia brasileira, estando sendo recomposta aos poucos pelos estudos sociológicos e antropológicos. A maioria, ainda, embasada nos legados preconceituosos de Nina Rodrigues, Arthur Ramos e de Gilberto Freyre, muitos desses estudos investigavam o Candomblé, a defasagem cultural e educacional e o branqueamento via miscigenação.

O primeiro grande trabalho sobre a história dos africanos no Brasil foi escrita por Edison Carneiro em 1944, com o livro *O Quilombo dos Palmares*, que foi editado em 1946 no México, já que muitos editores brasileiros não ousaram fazê-lo, já que o autor era inimigo declarado do Estado Novo e buscava publicar um livro que tratava das lutas e da resistência negra em Palmares. No Brasil, esse livro foi publicado, em 1947, por Caio Prado Júnior, dono da editora Brasiliense. Esse livro abordava a realidade colonial brasileira, sem mencionar as questões sociais e históricas presentes na África.

Somente nos anos de 1970, entramos em contato com a realidade africana. Este contato foi feito por intermédio da literatura com a coleção de Autores Africanos publicada pela editora Ática que, em 1979, lançou, no Brasil, *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier*, de José Luandino Vieira, e *Os Flagelados do Vento Leste*, de Manuel Lopes. Essa coleção foi publicada por vários anos da década de 1980 e reunia diversos escritores africanos de países de língua oficial portuguesa, francesa e inglesa, particularmente os da costa ocidental africana. Ela foi extremamente importante em um período em que não se podia falar ou se reunir para tratar de questões vinculadas aos interesses e reivindicações da população de afro-brasileiros no país e, ainda, retratava a África, seus países, suas nações, etnias e problemas advindos do colonialismo.

Em 1982, a editora Ática com a participação política e financeira da UNESCO, editou a célebre coletânea *História Geral da África*. Após a queda da ditadura militar, iniciam-se os entendimentos de que o Brasil deveria retirar o silêncio em torno da África e dos afro-brasileiros, a fim de se construir uma realidade étnico-racial e social mais democrática.

Joseph Ki-Zerbo (1982), coordenador desse primeiro volume do *História Geral da África*, interpreta esse momento histórico afirmando:

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história. Apesar dos importantes trabalhos realizados desde as primeiras décadas deste século por pioneiros como Leo Frobenius (...) um grande número de estudiosos não-africanos, presos a certos postulados, afirmavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, devido, sobretudo, à ausência de fontes e de documentos escritos. De fato, havia uma recusa a considerar o povo africano como criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram através dos séculos por caminhos próprios, e que os historiadores são incapazes de apreender a menos que abandonem certos preconceitos e renovem seus métodos de abordagem. A situação evoluiu muito a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e, em

particular, desde de que os países africanos, tendo conquistado sua independência, começaram a participar ativamente da vida da comunidade internacional e dos mútuos intercâmbios que a justificam. A partir de então, um número crescente de historiadores tem-se empenhado em abordar o estudo da África com maior rigor, objetividade e imparcialidade, utilizando com as devidas precauções fontes africanas originais. (KI-ZERBO, 1982, capa).

Com os debates na sociedade civil, com a criação de novos partidos políticos e com o vigor dos movimentos sociais, particularmente do movimento negro, teremos em 1987 a edição no Brasil de *Fluxo e Refluxo*: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos, de Pierre Verger, originariamente publicado em Paris (França) em 1968, e em Ibadan (Nigéria) em 1976. Este livro propiciou novas interpretações nos estudos referentes às populações africanas e afro-brasileiras.

Essas publicações e os debates que se seguiram com o protagonismo do movimento negro não chegaram adequadamente nas escolas, nem influenciaram muitos de nossos intelectuais, tampouco afetaram os rumos, os currículos e os conteúdos programáticos dos cursos de história e de ciências sociais na maioria das universidades brasileiras. A exceção nisto foi a Universidade Federal da Bahia pela sua própria particularidade histórica e cultural que veio a criar com o esforço de alguns docentes o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), ainda, em 1959, no bojo das lutas anticoloniais na África e na estreita democrática brasileira e, posteriormente, com essa iniciativa foram criados, em 1961, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), na Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, e o Centro de Estudos Africanos (CEA) em 1965, na Universidade de São Paulo.

Mas, foi apenas no decorrer da década de 1990 que muitos artigos e livros de historiadores, cientistas sociais e estudiosos de literatura africana foram publicados focando a África. Nessas obras, revelava-se que tanto a Europa e a Ásia, quanto a América, particularmente o Brasil, receberam influências culturais e econômicas de algumas nações africanas. Eles, geralmente, demonstraram histórias de conexões, de continuidades, de permanências, de rupturas e de tradições permanentemente traduzidas. Constatamos isso em *A enxada e a lança*, de Alberto da Costa e Silva (1992); *Em Costas Negras*, de Manolo Florentino (1997); *O trato dos viventes*, de Luis Felipe de Alencastro (2000), e *O Atlântico Negro*, de Paul Gilroy (2001).

O PASSADO QUE NÃO FOI CONTADO: ESTÁ NA HISTÓRIA, NÃO NA ESCOLA

A África permanece, a despeito de todos estes livros, um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. A disciplina de história,

nas séries finais dos ensinos fundamental, médio e superior, não contempla o passado e o presente africano tão importante no nosso cotidiano. Os professores geralmente dizem: “não deu tempo de chegarmos a esse conteúdo. É sempre assim...”

O conteúdo programático das disciplinas do curso de história, ao deixar de contemplar adequadamente a África e os afro-brasileiros, faz uma opção arbitrária e política, não dando um tratamento correto a respeito das populações construtoras e constituidoras da sociedade brasileira.

Assim, ainda, estamos com a perspectiva exposta anteriormente por Ki-Zerbo, desprezando as sociedades aparentemente sem escrita. Essas sociedades e grupos sociais, étnicos, sexuais e religiosos precisam ser estudados, pois têm história e estão no centro dela.

Esses debates continuam a existir, na medida em que a história, ainda, é uma ciência estruturada para ser a dos conquistadores, dos homens, dos brancos, dos cristãos e das sociedades detentoras de poder. Assim, não estudamos a África, mas a Europa e a América anglo-saxã, ou seja, a história daqueles que possuem o poder e a possibilidade de difundir seus conhecimentos através da escrita, colecionando documentos, registros e fazendo seus monumentos e estátuas (LE GOFF, 1990).

O desconhecimento que temos da África vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, também presentes e direcionando os assuntos educacionais. Muitos são os esforços e o empenho de diversos pesquisadores, de professores, de entidades em desfazer esse processo quando oferecem cursos, palestras, seminários etc. para docentes das redes públicas via presencial ou a distância. Embora essa prática se assemelhe a uma gota no oceano, não deve ser invalidada pelo esforço hercúleo que representa.

O continente africano é concebido como sendo o berço da humanidade, mas não da civilização. Por exemplo, a definição de civilização dada pela New Columbia Encyclopedia (1975, p. 565):

[...] é aquele complexo de elementos culturais que primeiro apareceram na história humana, entre 8 mil e 6 mil anos atrás. Nessa época, baseada na agricultura, criação de gado e metalurgia, começou a aparecer a especialização ocupacional extensiva nos vales dos rios do sudoeste da Ásia (Tigre e Eufrates). Apareceu lá também a escrita, bem como agregações urbanas bastante densas que acomodavam administradores, comerciantes e outros especialistas.

No entanto, como nos informa Elisa L. Nascimento:

[...] está cada vez mais comprovada a anterioridade da evolução do continente africano dos elementos citados (agricultura, criação de gado, metalurgia, especialização ocupacional) que convergem no desenvolvimento da civilização (1996, p. 42).

As evidências demonstram que tivemos a primeira revolução tecnológica da humanidade na África. Nesse espaço, deu-se a passagem do homem de caçador e coletor de frutos e raízes para o estatuto de agricultor e pecuarista. A agricultura africana, no vale do rio Nilo, desenvolveu-se cerca de 18 mil anos atrás, sendo duas vezes mais antiga do que no sudoeste asiático (NASCIMENTO, 1996, p. 42). A pecuária apareceu há 15 mil anos atrás, perto da atual Nairobi (Quênia), sendo uma técnica sofisticada de domesticação de animais que deve ter se espalhado para os vales dos rios Tigre e Eufrates séculos depois (NASCIMENTO, 1996, p. 42).

Muitos são aqueles que concebem o continente africano destituído de escrita, mas isto não é verdadeiro, muito embora essa seja uma marca das sociedades subsaarianas. A África também legou à humanidade a escrita, a partir do Saara e do Sudão. Os sistemas de escrita dos Akan e dos Manding originaram a escrita egípcia e meroítica. Hoje, está comprovado que a escrita dos faróis veio do Sudão (NASCIMENTO, 1996, p. 42).

Em 1787 quando foi decifrada a pedra Rosetta, uma inscrição com hieróglifos egípcios e outras línguas antigas conhecidas, comprovou-se que quase todo o conhecimento científico, religioso e filosófico da Grécia antiga teve origem no Egito (África). Elisa Nascimento (1996) informa que Sócrates, Platão, Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristóteles estudaram com sábios africanos. Verifica-se, com isso, que o saque e a destruição da biblioteca de Alexandria encobriram um processo de apagamento e de descrédito dos conhecimentos africanos, tornando-os exóticos, místicos e míticos. Ela também menciona a citação do conde Constantino Volney, membro da Academia Francesa:

Lembrei-me da notável passagem onde diz Heródoto: “E quanto a mim, julgo ser os colchianos uma colônia dos egípcios porque, iguais a estes, são negros de cabelo lanudo”. Em outras palavras, os antigos egípcios antigos eram verdadeiros negros, do mesmo tipo que todos os nativos africanos. (...) Pensem só, que esta raça de negros, hoje nossos escravos e objeto de nosso desprezo, é a própria raça a quem devemos nossas artes, ciências e até mesmo o uso da palavra! (NASCIMENTO, 1996, p. 43).

Parece irrefutável o fato de que as culturas e ciências africanas deram uma grande contribuição a toda civilização ocidental europeia. Mas nossos professores raramente falam da África com este sentido, nem dizem que o Egito, por exemplo, é um país africano.

Essas informações geram surpresas na maioria de nossos docentes e alunos de todos os níveis de ensino, muitos ficam cabisbaixos, outros estupefatos, não acreditando no que ouvem ou leem. E perguntam por que isso? Por que aquilo? Há muitas perguntas e diversos professores não sabem no que acreditar, para onde ir, o que ensinar e o que dizer para seus alunos. Essas indagações vinculam-se à crença de que a África não construiu império algum, nem uma tecnologia e até hoje é um continente de famintos, doentes e metidos em guerras tribais. Essas questões e percepções da realidade somente comprovam que a ciência não é neutra, ela é um instrumento de conhecimento e de poder.

O DESCONHECIMENTO DA HISTÓRIA E DAS MENTALIDADES DE LONGA DURAÇÃO

Sem dúvida, o acaso, o erro e a mentira, embebidos de um profundo imaginário, constroem uma história de longa duração (MORIN, s/d; VOVELLE, 1991). Como se sabe, a mentira sistematicamente afirmada pode se fazer e/ou aparecer ser a verdade histórica ao conseguir construir uma mentalidade em torno do evento ou dos processos que envolvem os diversos grupos sociais.

Muitas dessas “verdades”, no Brasil, são ditas e escritas de maneira risonha, cínica e sarcástica por aqueles que detêm poder. A piada, em destaque abaixo, procura revelar um destes traços presentes na sociedade brasileira. Compete a nós reinterpretarmos os fatos históricos e desconstruir esse tipo de mentalidade que se forjou no século XX.

*“Quando o preto vai à escola?
Quando está construindo”.*

A piada diz que os afro-brasileiros, pejorativamente chamados aqui de “pretos”, geralmente não participam da política educacional do país e não se veem atendidos em suas reivindicações. Eles não encontram na escola, comumente, propostas e projetos de “educação diferenciada” que propiciem a autoestima, respeitem as suas diferenças culturais e regionais, contemplem a sua história de modo diverso daquele em que é visto de maneira naturalizada e essencializada, como o escravizado – no tronco ou no eito –, como força bruta ou animal de tração da economia.

A piada denuncia que os afro-brasileiros, ainda, não conseguiram construir sua cidadania, sendo tratados marginalizadamente nas relações cotidianas. Existem diversos exemplos dessa situação em ditos populares extremamente jocosos e ofensivos. Esses fatos demonstram todo um conjunto de violência simbólica e sutil que os atinge desde a educação infantil.

Lembramos que a estigmatização da população africana e afro-brasileira surgiu mesmo antes dela ser escravizada no Brasil. Na Bíblia e nas interpretações dos teólogos, encontram-se várias referências depreciativas a essa população. A Bíblia é dividida em dois Testamentos: o Antigo e o Novo. O primeiro é escrito basicamente em hebraico, imputando aos africanos o termo Cuch. O segundo é escrito em grego, designando os africanos e todo o continente com a palavra Etiópiã.

Segundo Julvan M. de Oliveira (1992, p. 5),

[...] o termo etíope vem de 'aitér' que significa ar que queima, perto do sol. 'Aitiops' é aquele que vive nesses ares queimados. Evidente que a palavra foi criada a partir do ponto de vista dos povos de clima mais frio e pele mais clara, e já contém um tom pejorativo, como aparece nos textos de Homero (Ilíada 1, 423-7 e Odisséia 1, 21-3) onde os etíopes são relacionados com a idéia de relaxamento moral, ociosidade, falta de seriedade e senso de festividade.

A "terra de Cuch" aparece no Gênesis 2, 10-14, referindo-se ao lugar originário do homem. Em muitos trechos do Antigo Testamento, menciona-se a presença de Cuch e dos cuchitas. A fundamentação do estigma contra os africanos e seus descendentes está no livro do Gênesis 9,18-27, quando da maldição de Noé sobre seu filho Cam. Esta passagem, segundo os teólogos e biblistas, foi escrita no período que compreende os reinados de Saul e Davi, justificando o domínio dos hebreus sobre os descendentes de Cam, Canaã e de Cuch. O Salmo 104, 11, ilustra este momento ao dizer: "Senhor: Dar-te-ei a terra de Canaã, como porção da tua herança".

A estigmatização e os preconceitos contra os cuchitas eram justificados pela sua cor da pele, interpretada como portadora do pecado e da maldição de Cam. Na "Predição dos Castigos de Deus" do profeta Jeremias encontra-se a alusão de que a cor da pele é a emanção ou encarnação do pecado e do mal que reside nestes seres de forma inequívoca.

No latim, Etiópiã "[...] ficou com sentido de vil, de abjeto". Tanto que Ambrósio diz: "O que é mais vil do que o nosso corpo? O que é mais parecido com a Etiópiã, que é negra pelas trevas do pecado?". Orígenes, ao comentar o Cântico dos Cânticos 1, 4-6, afirma que "[...] negra pela ignomínia da raça, mas formosa pela penitência e pela fé ... a alma se tornou negra porque desceu. Mas quando começa a subir, ela se torna branca e cândida: rejeitando a negritão ela começa a irradiar a verdadeira luz".

As ideologias fomentadas por teólogos consolidaram estigmas, preconceitos e crenças "antinegro". Verificamos isso nas profecias de Isaías, nos Livros dos Reis, nas Crônicas e em Naum a ação de acionar e manter o imaginário ocidental e judaico-cristão.

A Igreja Católica atenta aos seus interesses legitimou e deu sua benção ao processo de escravização dos africanos, embasada por essas leituras teológicas. Em 8/1/1454, o Papa Nicolau V assinou a Bula *Romanus Pontifex* e tornou os portugueses donos exclusivos do aprisionamento, tráfico e comércio de africanos. Os Papas Calixto III e Sixto IV, em 1456 e 1481, ratificaram essa bula, antes da expansão ultramarina de Portugal e Espanha.

A Igreja Católica justificava a escravização dos africanos com um discurso humanista e missionário baseado na salvação das almas, já que a cor e o corpo estavam mergulhados na perdição das trevas a partir da maldição de Cam. Com os maus tratos e violentos castigos corporais visavam macular o corpo e a carne dos escravizados, mas esperava-se que a alma fosse purificada, tornando-a boa e dócil.

A mentalidade construída em torno da inferioridade da população africana e de seus descendentes também foi construída com o aval científico. Muitos iluministas eram defensores da tese de que os “negros” faziam parte de uma “raça inferior”, que estava ainda no primeiro estágio da evolução humana. León Poliakov (1974) salienta que, apesar de algumas discordâncias teóricas, tais como a que desenvolve John Ray ao dizer que não existe diferença entre “brancos” e “negros”, pois eles fazem parte da mesma espécie – “[...] como uma vaca preta não difere de uma branca a não ser pela cor”, o que se constata é a imensa quantidade de discursos científicos que visam demonstrar a inferioridade genética e intelectual dos africanos e seus descendentes. Como exemplo, Poliakov cita:

Charles White (1799):

Remontando pela gradação, chegamos enfim ao europeu branco, que, sendo o mais afastado da criação animal, pode por isso mesmo ser considerado o produto mais belo da raça humana. Ninguém porá em dúvida a superioridade de sua potência intelectual. (WHITE, 1799 apud POLIAKOV, 1974, p. 135).

Encyclopédie de Diderot e d’Alembert, verbete “nègres”:

Não somente sua cor os distingue, mas diferem dos outros homens por todos os traços de seu rosto, dos narizes largos e chatos, dos grossos lábios e da lã no lugar dos cabelos, que parecem constituir uma nova espécie de homens. Se nos distanciamos do Equador para o pólo antártico, o negro clareia, mas a feiura permanece: igualmente este povo feio que habita a ponta meridional da África. (DIDEROT; D’ALEMBERT, 1772 apud POLIAKOV, 1974, p. 145).

Carl Linné (1793):

Afer niger significa astuto, preguiçoso, negligente [...] negro, fleumático [...] É governado pela vontade arbitrária de seus senhores (LINNÉ, 1793 apud POLIAKOV, 1974, p. 145).

Os europeus que passaram pelo Brasil, no século XIX, basearam suas anotações no etnocentrismo e no imaginário euro-ocidental. Nestas anotações, os africanos apareciam como turbulentos e indecorosos; malandros e imorais; não pensavam e nem sentiam; eram ladrões e covardes; bárbaros e alcoólatras; indolentes e promíscuos; ignorantes e selvagens; indomáveis, viciados e grosseiros etc. Suas danças eram indecentes, sua música insuportável, sua língua vista como estranha.

A história, a geografia e a matemática provenientes do conhecimento africano estão ausentes das escolas ocidentais e, particularmente, brasileiras, por uma lógica de manutenção e de ampliação de poder. Como afirma Alain de Libera (1999, p. 11): “A universidade medieval não era, à primeira vista, uma escola de sabedoria, era um lugar de formação das elites ou, como diz Le Goff, “um viveiro de altos funcionários””.

O discurso universitário medieval feito para o povo foi adaptado, apreendido, a partir da concepção filosófica do Islã, impondo-se à sociedade cristã (Libera, 1999). Essa maneira de ensinar e aprender sem uma edificação, mas com diversas experiências e observações que não cabem em uma sala de aula, vem de uma herança legítima dessa África desconhecida e negada por muitos de nós e que ocupou, islamizou e civilizou a península Ibérica por 700 anos (séculos VII-XIV), sem desconsiderar as influências afro-arábicas nas porções sul da França e da Itália.

Essas mentiras e ideologias, pautadas pelo desconhecimento e pela negação do outro, constituíram uma base histórica e cultural de processos discriminatórios, marginalizadores e criminalizadores da população africana e descendentes, estruturadas pelas academias científicas ocidentais e pelas instituições judaico-cristãs.

Voltando àquela piada, constatamos que ela objetiva mostrar que o afro-brasileiro, dificilmente, frequenta a escola para estudar. Mas não informa que essas dificuldades foram geradas, ainda, no período escravista e que continuam a se refletir em nossos dias via racismo.

As populações africanas e afro-brasileiras escravizadas eram proibidas de frequentarem a escola. A Constituição do Brasil-Império declarava que o ensino fundamental era obrigatório para todos os brasileiros, excetuando-se os portadores de doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados. O Estado Imperial ao compará-los com os portadores de doenças perigosas, não os instruíu para serem diferentes do que estavam sendo para a economia, para cultura e para o cotidiano da nação. Os escravizados portavam a falta de liberdade de ser e de existir, conceitos do liberalismo do século XIX, mas que atingiam somente os “brancos” e os “livres”.

Desta forma, o recenseamento de 1872 revelava que, em um universo de 1.509.403 escravizados, apenas 1.403 sabiam ler e escrever, ou seja, menos de 1 para cada 1000. Bloqueava-se o acesso e a integração dos escravizados à sociedade, impedindo que eles enfrentassem os novos desafios do mercado de trabalho assalariado e livre.

Atualmente, ainda existe uma parcela significativa de afro-brasileiros analfabetos, semi-alfabetizados ou analfabetos funcionais em nosso país. Esse processo não se dá pela falta de interesse ou assiduidade, mas é fruto da resistência ao branqueamento imposto pela política educacional, quando introjetam valores alheios a sua condição social e de vida, visando enquadrá-los no comportamento e homogeneizá-los nas crenças.

As nossas escolas desde o ensino infantil impõem para afro-brasileiros, ameríndios, descendentes de asiáticos (libaneses, sírios, japoneses, etc.) e outros, tais como aqueles de descendência armênia e turca, um enorme choque cultural e identitário, além de histórico. Já que o histórico do seu povo não é visto, sendo negado na maioria dos casos, em nome das histórias e culturas estadunidense, inglesa e francesa.

Henrique Antunes Cunha, militante “negro”, ilustra essa situação entre “negros” e “brancos” na sala de aula, na década de 1920 (apud FONSECA, 1994, p. 227):

*Vocês não imaginam o que era escola no meu tempo. Havia os meninos brancos que diziam **negro preto, cor da noite, cabelo pixaim, não encosta em mim** e nós não podíamos sentar perto deles. Como, geralmente, eles eram imigrantes ou descendentes, nós revidávamos chamando-os de **carcamanos, pés de chumbo, calcanhar de frigideira**, e eles ficavam loucos da vida. No meu tempo de escola, as crianças sofriam muito porque o ensino visava sobretudo os brancos (FONSECA, 1994, p. 227).*

A escola é um lugar que difunde as ideologias de classes e de grupos sociais, geralmente as dos segmentos hegemônicos que visam à universalização do saber. As ideias veiculadas nas salas de aula, em sua maioria, procuram inserir os diversos agentes sociais no “mundo dos dominantes”. Aqueles que não se adequam são marginalizados e de forma genérica são marcados como: “burros”, “tapados”, “bagunceiros”, “desordeiros” etc.

A desinformação dos profissionais da educação a respeito dos “negros”, de suas histórias e culturas, acrescida da dificuldade em trabalhar com a diversidade, auxilia na incompreensão do patrimônio cultural dos afro-brasileiros no país. Favorecendo a difusão de preconceitos e racismos no interior das escolas públicas e privadas.

A ideia de fracasso ronda as crianças, os jovens e os adultos afro-brasileiros na escola e na sociedade. Muitos se consideram como pertencentes a “uma raça intelectualmente frágil”, já que introjetaram as informações e os valores que estão tão presentes em toda a sociedade.

A criação deste conceito no meio educacional brasileiro impede, muitas vezes, de que haja propostas de fortalecimento da autoimagem e estima da criança afro-brasileira nas escolas e mesmo em alguns dos lares brasileiros.

Esses dados atestam as dificuldades de acesso dos afro-brasileiros ao ensino, em decorrência da discriminação, da marginalização, que é muito grande, complexa e violenta. A incompreensão do problema pela maioria dos profissionais da educação que não conhecem os aspectos culturais e históricos da população “negra” no Brasil é recorrente. Há também os que agem de maneira deliberada, deformando as informações a respeito desta realidade. Como fez Dante de Laytano, em 1971, nos Cadernos do Folclore, nº 7, do Ministério da Educação:

A entrada do negro no Brasil foi simultânea com a descoberta do país. Ele conhecia a escravidão, cultivava-a, e praticava-a como um sistema político. A escravidão era praticada na própria África. Os próprios africanos transplantaram-na para a América (CHIAVENATO, 1896, p. 172).

Os afro-brasileiros, no início do século XX, reagiam a esses discursos buscando integrar-se à nova ordem econômica. De acordo com Florestan Fernandes (1978, p. 275), nas primeiras décadas da República:

[...] eles começaram a investir na instrução, como fator de integração socio-econômica e de competição com os “brancos”, valorizando a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo (FERNANDES, 1978, p. 275).

F. Fernandes baseia-se nas ações da Frente Negra Brasileira (FNB). Ela buscava, por meio da educação, superar e também demonstrar que a denúncia de que os “cidadãos de cor” sofriam discriminações e marginalizações no mercado de trabalho porque não eram instruídos, não era tão simples. A FNB, com essa postura integracionista, deixava nítido que, por mais esforços e preparo que o negro fizesse ou tivesse, ele não era aceito nos locais de trabalho, pois havia um requisito sutil a superar – o código da “boa aparência”.

A LEI 10.639: AVANÇOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Muitos militantes da questão étnico-racial e estudiosos da educação consideraram, na década de 1980, que a alteração desse quadro, exposto acima, seria modificado com a inclusão da história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares, sobretudo no ensino fundamental e médio. Essa proposta advinha do fato de que se estudava a cultura e história ocidental europeia, mas não a cultura e a história dos africanos, por exemplo, os bantos e os sudaneses que contribuíram com a sociedade brasileira em seu comportamento, cultura, religiosidade etc., influenciando toda a vida nacional.

Essa perspectiva visa a que o afro-brasileiro venha se conhecer e, assim, se autorrespeitar. Como diz o ditado: “[...] um povo sem passado é um povo sem memória”, portanto sem história, sem identidade; acaba sem vontade de ser e de existir, inclusive, enquanto povo.

Em 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Ministério da Educação, sancionou a lei 10.639, atendendo antigas aspirações e reivindicações das diversas entidades do movimento negro brasileiro, ao atribuir à escola a necessidade de trabalhar com o tema da cultura e da história africanas e afro-brasileiras nas disciplinas do ensino fundamental e médio, sobretudo as de história, de literatura e de artes.

A referida lei também foi decretada pelo governador do estado de São Paulo, como parte do programa de ações afirmativas deste estado, que passo a transcrever:

O Governador Geraldo Alckmin assinou, no dia 14 de novembro, o decreto sobre política de ações afirmativas para afrodescendentes do Estado de São Paulo.

Artigo 6º - A Secretaria da Educação deverá:

I – no exercício das prerrogativas fixadas no artigo 24, IX e §§ 1º a 4º, da Constituição Federal, desenvolver um plano de ação para capacitação dos docentes e inclusão, no currículo das escolas da rede pública estadual, do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, na forma da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a alteração prevista na Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e legislação correlata;

II – desenvolver o Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade – Capacitação dos professores das áreas de Educação Artística, Literatura e História a ser discutida com os representantes da Comunidade Negra.

Parágrafo único: O Secretário da Educação criará, mediante resolução, comissão para o desenvolvimento do programa a que se refere o inciso II deste artigo.

As leis e artigos dão o tom e o teor das disposições dos governos federal e estadual em resolver essas demandas sociais, políticas e históricas. Essas medidas visam à retirada do entulho colonialista e escravista que permaneceu nas portas das escolas e das mentes de educadores, artistas e demais agentes sociais.

O processo educacional que ocorre na sociedade, através das oficinas culturais e dos cursos de formação, tem na escola o centro difusor desta medida política. A escola deve ser um veículo para a superação da discriminação étnico-racial e social auxiliada pelas entidades do movimento negro, pelos núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades, a fim de se constituir em um ambiente que respeita e que busca intervir de maneira positiva e afirmativa na promoção da igualdade e da isonomia social; sabendo lidar com as particularidades culturais e regionais.

As escolas devem construir um projeto de cidadania, organizando e transmitindo conhecimentos, alterando práticas pedagógicas que punem as crianças afro-brasileiras, seja através das evasões estimuladas, seja pela “reclusão passiva” que impõem um silêncio a essa criança a curto prazo e ao cidadão para o resto da vida.

As escolas e redes de ensino privadas e públicas têm buscado construir projetos curriculares com núcleos de estudos afro-brasileiros, visando atender a lei 10.639, mas também lidando com os preconceitos surgidos no interior das unidades de ensino, mesmo porque os docentes não estão, na sua maioria, preparados para o tema em questão.

Os contatos realizados em maio e novembro em função da Abolição da escravatura e do dia 20 de Novembro (dia da Consciência Negra), tanto nas escolas, secretarias e diretorias de ensino, como nas entidades e nos núcleos de estudos afro-brasileiros, constatam que isto é insuficiente, devendo se estabelecer encontros mais sistemáticos durante o ano letivo.

A implementação dessa lei coloca alguns desafios e impasses para todos envolvidos; poucos são os docentes das diversas universidades que tratam desta temática e um número menor ainda, proporcionalmente falando, de professores das redes públicas e privadas do ensino fundamental e médio que possuem conhecimentos da temática referida pela lei.

A lei trata de um tema transversal que deve estar articulado às disciplinas e aos conteúdos programáticos, prioritariamente das disciplinas de História, Literatura e de Educação Artística. Neste quadro, cabe algumas considerações:

- ★ como os professores do ensino fundamental e médio vão articular essa proposição da lei, se não conhecem as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras;
- ★ o processo de formação precisa ser realizado urgentemente pelas faculdades de pedagogia, de letras e das diversas licenciaturas a fim de alcançar os professores do ensino fundamental e médio;
- ★ há um número pequeno de professores universitários que lidam com essa temática nas faculdades e universidades brasileiras;
- ★ há raros núcleos de estudos afro-brasileiros em condições técnicas e acadêmicas de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da educação do ensino fundamental e médio no país e, particularmente, no estado de São Paulo, respeitando as particularidades das diferentes redes de ensino (estadual, municipais, privadas e confessionais).

Esses são alguns dos desafios mais contundentes colocados para a implementação com qualidade dessa lei. Isso não requer recuos, mas, ao contrário disso, devemos possibilitar

propostas assentadas na busca de uma melhor qualificação profissional e acadêmica dos docentes brasileiros. Os professores e redes de ensino devem estar abertos para outras alternativas de formação, não somente para aquelas formas que exigem a presença física do docente da universidade. Essas alternativas à formação tradicional, usuárias de recursos tecnológicos, são válidas desde que pautadas em experiências sobejamente bem avaliadas para não cairmos em engodos bastante prejudiciais aos docentes, ao erário público e/ou privado, aos alunos, em especial, aos afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Tradução M. Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CALMON, P. **Para conhecer melhor Castro Alves**. Rio de Janeiro: Bloch, 1974. (Coleção dirigida por Josué Montello).

CAMARGO, O. de. **O negro escrito**. São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 1987.

CARNEIRO, E. **O quilombo dos Palmares**. São Paulo: Nacional, 1988.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FLORENTINO, M. **Em costas negras**: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

FONSECA, D. J. **Piada**: Discurso sutil da exclusão – estudo do risível no “racismo à brasileira”. 1994. 289 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

FREYRE, G. **Casa-Grande e senzala**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA. **Poesia Completa de Cruz e Souza**. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1981.

GILROY, P. **O Atlântico negro**. Tradução de C. K. Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001.

KI-ZERBO, J. (Coord.). **História geral da África** – metodologia e pré-história da África. Tradução de B. Turquetti et al. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de B. Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBERA, A. de. **Pensar na Idade Média**. Tradução de P. Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, M. **Os flagelados do vento leste**. São Paulo: Ática, 1979.

MORIN, E. **O paradigma perdido** – a natureza humana. 4. ed. Tradução de H. Neves. Lisboa: Europa-América, s/d.

NASCIMENTO, E. L. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996..

OLIVEIRA, J. M. de. **A identidade do educador negro**. São Paulo: Encontro de Professores Negros da APEOESP Regional Itaquera-Guaianazes, 1992.

POLIAKOV, L. **O mito ariano**. Tradução de L. J. Gaio. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974.

QUERINO, M. **Costumes africanos no Brasil**. 2. ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

RAMOS, A. **O negro brasileiro**. 2. ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Progresso, 1957.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1988. p. 10-11.

SILVA, A. da C. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. São Paulo: EdUSP; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

VERGER, P. **Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos – do século XVII a XIX**. 3. ed. Tradução T. Gadzanis. São Paulo: Corrupio, 1987.

VIEIRA, J. L. **A vida verdadeira de Domingos Xavier**. São Paulo: Ática, 1979. (Autores Africanos).

VOVELLE, M. **Ideologias e mentalidades**. 2. ed. Tradução de M. J. Cottvasser. São Paulo: Brasiliense, 1991..