

Débora de Jesus Lima Melo¹

RESUMO

A lei 10.639/03, ao inserir nos currículos escolares de todo o Brasil as temáticas História e Cultura Afrobrasileira e Africana, tem caminhado junto à perspectiva de descolonização dos saberes e estereótipos que reduzem o continente africano somente ao processo de colonização e à escravidão e, ao mesmo tempo, ocultam formas de resistências e a pluralidade cultural africana. Assim, este artigo tem como pretensão problematizar a produção dos (des)conhecimentos construídos sobre África sob o ponto de vista do eurocentrismo. Parte-se do pressuposto que todo conhecimento histórico não é neutro, e sim contextual, para apresentar as características e o *ethos* científico do momento que permitiu que estes saberes fossem legitimados cientificamente.

PALAVRAS-CHAVE: Culturas africanas; Eurocentrismo; Descolonização de saber

ABSTRACT

The law 10.639/03 to enter into curricula throughout Brazil thematic history and Afro-Brazilian and African Culture presents the prospect of decolonization of knowledge, stigmas and stereotypes that reduce the continent only to the process of colonization and slavery, hiding forms strengths, experiences, and identities that were pluralities resignified in the diaspora. This article intends to discuss the production of some of the knowledge built on Africa from the point of view of Eurocentrism. Assumes that all historical knowledge is not neutral, but rather contextual, and presents features and the scientific *ethos* of the time that allowed these practices were legitimated scientifically.

KEYWORDS: African Cultures; Eurocentrism; Decolonization of knowledge

1 Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão/ UFMA. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão/ UEMA e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora do ensino superior e da rede municipal de ensino na modalidade EJA.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639, sancionada em 2003, tornou obrigatória a inclusão das temáticas História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo de todas as escolas do Brasil. Esta foi fruto do longo caminho de luta trilhado pelo movimento negro² no Brasil que contribuiu, sobremaneira, para o questionamento do lugar da escola, como uma das instituições disseminadoras do racismo institucional, ao veicular através dos livros didáticos e das práticas pedagógicas representações, estigmas, reducionismos e visões estereotipadas em relação às populações negras.

Como uma nova proposta educativa esta medida também se insere no âmbito das ações afirmativas, adotadas pelo país recentemente, que se destinam a corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas pelo grupo étnico-racial frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente³.

Hoje, 11 anos após a sanção da lei, ainda é visível algumas problemáticas e questões no que tange a sua efetivação de fato. Emergem-se críticas que indicam resistências de duas ordens: do campo simbólico, que se fortalece numa sociedade, ainda, marcada pelo racismo, pelos preconceitos e estereótipos; do campo das políticas públicas, que, ainda, têm apresentado ações isoladas. Porém, é sem sombra de dúvidas a contribuição e visibilidade do debate sobre a questão étnico-racial na educação.

2 O Movimento negro no Brasil é entendido aqui como um conjunto de diversas formas organizativas que expressam formas coletivas de protesto negro, tendo como especificidade a questão étnico-racial.

3 Alguns exemplos da adoção de políticas de ação afirmativa são: políticas de acesso e permanência de estudantes negros nas universidades; a reserva de vagas para negros no mercado de trabalho; o reconhecimento étnico e a regularização fundiária de comunidades negras rurais e urbanas (chamadas na Constituição Federal de remanescentes de quilombos) e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.

Ao nível acadêmico, observa-se o crescente número de estudos e pesquisas sobre o tema que evidenciam realidades de defasagem de conhecimentos, ausência ou mesmo equívocos em relação ao tema da diversidade étnico-racial em sala de aula. Muitas críticas apontam a característica do currículo nacional que, utilizando-se de uma tradição eurocêntrica, ora exclui os conteúdos, ora o aborda sob um olhar estereotipado ou equivocado. Assim questões que tratam da nossa história e formação social são cada vez mais recorrentes no campo de pesquisa: Qual a contribuição histórica dos africanos? O que sabemos sobre a África? O que aprendemos sobre o continente africano nos bancos escolares? As respostas demonstram como o continente africano aparece, salvo raras exceções, reduzido ao processo de colonização e à escravidão, ocultando-se formas de resistências, vivências, pluralidades e identidades que foram ressignificadas na diáspora⁴.

Atentar para os (des)conhecimentos naturalizados sobre as culturas africanas e os seus descendentes apontam uma perspectiva de descolonização do saber e é um dos objetivos que caminha com a lei 10.639/03. Este artigo acompanha tal perspectiva ao refletir sobre a produção de algumas das representações construídas a respeito da África sob a ótica do eurocentrismo no século XIX.

A discussão que apresento parte do pressuposto que todo conhecimento histórico não é neutro, mas sim contextual, daí a importância de apresentar as características e o *ethos* científico do momento que permitiu que estes saberes fossem considerados legítimos.

Sem pretensão de esgotar a temática apresentada, as leituras aqui expostas estão intencionalmente sob o olhar construído pelo campo dos estudos pós-

coloniais, os quais analisam a colonialidade como um padrão de poder não somente econômico, mas também epistêmico sobre o mundo moderno.

1. O pensamento eurocêntrico e a produção de conhecimento sobre as culturas africanas

Para entender a construção de todo e qualquer conhecimento é necessário considerar o seu contexto de produção, a *episteme* de uma época (FOUCAULT, 1996), isto é, o solo onde são constituídas as formações discursivas historicamente legitimadas e que compõem as diferentes configurações no espaço do saber.

Assim, o lugar (hoje questionado) de invisibilidade e reducionismo que os conhecimentos dos e sobre os povos africanos e afro-brasileiros tem nos currículos escolares brasileiros pode ser compreendido como fruto do padrão de poder que caracteriza o mundo moderno de modo geral e o processo de colonização que marcou a formação do nosso país. Simultaneamente à imposição de estruturas econômicas de dominação colonial, se deu também a construção de uma forma de pensamento chamada eurocêntrica, a qual privilegia a cultura e a produção do conhecimento europeu.

Sob a perspectiva eurocêntrica os saberes e histórias europeias são tomadas como projetos globais, criando-se um imaginário dominante do sistema mundo colonial/moderno. Em contrapartida, há uma subalternização de conhecimentos, culturas – tais como a africana, asiática e latino-americana – que são relegados à invisibilidades, reducionismos e classificações que imputam estigmas.

Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que a construção desta epistemologia supostamente universal e dominante só foi possível com o advento da

⁴ O conceito de diáspora compreende um processo marcado por deslocamentos, fluxos transatlânticos e ainda pela configuração de novas identidades tensionadas pela relação dialética entre memória, tradição e costumes.

intervenção cristã, política, econômica e militar do capitalismo imposta às culturas não-ocidentais e não-cristãs.

O “fazer científico” da época estava a serviço do modo de produção capitalista, criando justificativas ao processo de colonização. Como afirma Homi k. Bhabha (1998, p. 111) uma das funções do discurso capitalista colonial é “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados [...] de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”.

O que era tido como ciência no início da era moderna correspondia aos modelos explicativos das ciências exatas e naturais, os quais influenciaram, sobremaneira, o desenvolvimento do campo de estudos sociais e humanos. O darwinismo e o evolucionismo, paradigmas biológicos que explicavam as origens das espécies animais, eram utilizados como referências científicas para os primeiros analistas sociais que buscavam explicar discursivamente a diferença entre os povos do mundo e interpretar as novas relações empreendidas pelos Estados nacionais modernos⁵.

Assim, surge um corpo de teorias, denominadas de racistas, por fazerem uso da categoria biológica “raça” e reproduzirem o racismo científico. O que podemos observar em tais teorias é que a centralidade da noção de cultura, que segundo Mignolo (2003, p. 38), corresponde a palavra-chave dos discursos coloniais e possibilita a classificação do planeta de acordo com a etnicidade (pele, cor, lugar geográfico) e sistema de signos (alimentação, vestuário, religião, dentre outros). A palavra cultura tornou-se algo entre “natureza” e “civilização”.

5 Contudo, o fenômeno do racismo é bem mais antigo do que se pensa, não estando vinculado somente à escravização dos africanos, à expansão do capitalismo, à Modernidade. Na Antiguidade, embora não nomeado neste termo, sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fênótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. Ver: MOORE, Carlos. Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Skidmore (2012) resume as teorias racistas em três escolas: a primeira é chamada de *etnológico-biológica*, onde predominavam as medições fisiológicas e craniológicas e classificações taxonômicas, que resultaram em um *gabinete de curiosidades e coleções*. Era o momento científico de fundação de uma antropologia profissional, classificada como antropologia física/biológica, que realizava mensurações de crânios, da pigmentação da pele, dentre outros aspectos e utilizavam as particularidades morfológicas e fisiológicas (cor da pele, formato do nariz, cabelos, etc.) como critérios para a comparação evolutiva entre os povos⁶.

A segunda refere-se à *Histórica*, representada pelo estudioso da época Gobineau, onde se utilizavam evidências históricas para mostrar que a raça branca tinha alcançado um grau de civilização e superioridade. O culto do arianismo também é característico desta perspectiva. “A definição do termo ariano sempre foi fugidio. Se começou indicando uma categoria linguística, logo passou a ser entendido como branco nativo do norte da Europa. O termo era também facilmente traduzido como nórdico, o que muitos preferiam” (SKIDMORE, 2012, p. 95).

Por fim, a terceira escola teórica é o *darwinismo social*, que apresentou a diferença entre as raças como essencial e permitiu a criação de um diagnóstico de submissão entre tipos raciais.

Era comum, portanto, no pensamento científico do século XIX o pressuposto que destacava uma classificação social representada em termos de estágios que seguiam da selvageria, passando pela barbárie e chegando à civilização. A Europa aparecia destacada no topo, enquanto povos africanos estavam na base da pirâmide.

6 No início do século XX, Franz Boas nos EUA promove uma virada antropológica ao criticar os determinismos biológicos e evolucionistas. Segundo Boas o foco da análise deveria ser as instituições, os comportamentos e as práticas culturais dos homens, inaugurando-se assim a Antropologia Cultural (LAPLATINE, 2007).

Como não poderia ser diferente, a produção historiográfica sobre a África no período também está pautada no discurso do racismo científico. Neste momento a História estava voltada para grandes feitos e o enaltecimento de heróis e nações, e se debruçava em documentos oficiais.

De acordo com Malavota (2014) os primeiros a escreverem sobre o continente africano no século XIX foram estrangeiros e tal escrita teve consequências sobre as produções posteriores da historiografia. Completa, ainda, que o contexto dessa construção caracteriza-se principalmente por “relações desiguais entre os africanos e aqueles que produziram a história. Aparece o comportamento, o maravilhoso, o paganismo, a negação da humanidade dos homens e mulheres com o objetivo de transformá-los em mercadoria” (p. 13).

Com efeito, surgem conhecimentos sobre a África repletos de equívocos, estigmas e preconceitos, que permanecem nos imaginários coletivos até os dias de hoje. No Brasil, o discurso europeu esboçado nas teorias racistas influenciou o grupo que formava a *intelligentsia* (letrados, juristas, médicos, etc.), sobretudo, após a abolição da escravatura. Como um país dependente, colonizado e um dos últimos a manter o regime escravista que introduziu grandes quantidades de africanos escravizados no território foi considerado um “laboratório racial”, isto é, um solo fértil para a comprovação de hierarquias e estigmas sobre as populações negras e afrodescendentes ao apresentá-las como “empecilhos” para a modernização do país.

2. Dos (des)conhecimentos aos novos olhares da descolonização do saber

Por muito tempo, uma das representações predominantemente associada ao povo africano era a ideia de uma cultura destituída de história por não terem

códigos escritos. Assim seria um continente muito distante do progresso da humanidade: “sem história” e “sem cultura”.

Sobre isso Oliva (2003, p. 438) afirma que a existência de uma História sobre África para os historiadores do período moderno começa com a chegada dos europeus ao continente, “não só pela ação de registrar e relatar, feita por viajantes, administradores, missionários e comerciantes desde o século XV ao XIX, mas principalmente pelas mudanças introduzidas pelos europeus na África”. O que está subjacente a tal pressuposto é a ideia evolucionista de que os africanos estariam no último degrau de evolução das “raças” humanas. Assim, incapazes de alcançar a “civilização”, as intervenções imperialistas europeias eram tidas como justificáveis no olhar europeu.

A visão fomentada pelo olhar ocidental de um continente longe da civilização é sinalizada também por outros termos que confundem os africanos à ignorância, o primitivismo, a desorganização, entre outros aspectos. A própria característica geográfica é utilizada para evidenciar a existência de um espaço enclausurado, isolado (fechado sobre si mesmo), exótico, de barreiras naturais, representadas pelas regiões de desertos, as cataratas, as florestas, os rios.

Mais uma vez Oliva (2008), ao analisar visões como estas afirma que elas marcam a determinação de uma “condição africana” pelo eurocentrismo e que, mesmo já questionadas pelos estudos historiográficos contemporâneos, podemos verificar os seus efeitos atualmente quando, por exemplo, se trata das epidemias, da miséria, fome, doenças ou calamidades que assolam a África, o continente aparece retratado como falido, atrasado, desorganizado e caótico.

Outra limitação apontada é o uso de categorias que ignoram a característica histórico-cultural africana marcada pela diversidade, pela pluralidade étnica, por dinâmicas próprias de cada sociedade. Sobre isso, Santos (2005, p. 55)

afirma que “o olhar de invisibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos são negros”.

Como uma construção equivocada, este modo de pensar não leva em conta as diferentes “Áfricas”, isto é, que há distintas identificações, solidariedades e interações entre homens e mulheres africanas que subjazem a uma diversidade de critérios e não estão pautados na ideia de raça negra. Neste sentido, Malavota (2014, p. 08) afirma que:

Os termos África e africano são categorias de análise que se referem à multiplicidade de povos, com línguas e culturas diversas, caracterizados por diferentes modos de organização social e política. O termo africano remete a uma procedência, o continente, mas não significa a homogeneização dos sujeitos e de suas culturas, tanto que alguns especialistas tem, inclusive, utilizado o termo as Áfricas, ideia construída a partir da compreensão da existência dessa multiplicidade.

Mais do que uma denominação, considerá-los negros pelos colonizadores correspondia à produção de uma nova identidade, um critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder no mundo moderno.

Quijano (2005, p. 02) afirma que:

Na medida em que as relações sociais que se estavam se configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

A associação do continente à insígnia da escravidão também é recorrente e gerou a perpetuação de reducionismos e o estigma da vitimização e passividade dos povos africanos. Os equívocos sobre a forma em que são discutidos o tráfico europeu e a escravidão, de fato, têm sido bastante questionados pelos historiadores, pelo fato principalmente de serem uns dos poucos temas recorrentemente tratados em sala de aula e nos quais os africanos e a África são citados.

Em geral as diferentes abordagens que tratam da escravidão, a atribuem a uma causa eminentemente econômica, isto é, numa ideia da África como fornecedora de escravos dentro de uma lógica de produção, de mercado e de demanda, onde são desconsideradas as lutas e tensões dos próprios sujeitos destas histórias enquanto agentes sociais.

Mortari & Pires (2014) pontua que a escravidão assumiu proporções drásticas no território africano: além da violência às vidas humanas e das transformações ocorridas, criou-se um imaginário estigmatizado do continente da escravidão e o senso equivocado, pelo qual o africano tornou-se sinônimo de escravo e vice-versa.

O processo escravista é entendido assim a partir de uma ótica unilateral, onde os africanos são vítimas passíveis. Para Lovejoy (2002) apud Malavota(2014) em uma perspectiva economicista um sujeito escravizado é uma propriedade móvel, um bem, ou seja, uma mercadoria. Dentre os poderes instituídos ao proprietário de um bem está o de usar e dispor o que implica, entre outras questões, utilizar da sua força de trabalho como bem entender, além do direito de emprestá-lo ou vendê-lo. No entanto, antes de qualquer coisa estamos nos referindo a seres humanos o que significa restrições ao uso destes sujeitos das mais variadas origens: familiar, moral, geográfica, religiosa ou de contexto histórico.

Outras representações se juntam às apresentadas brevemente acima e não é precipitado falar que ainda figuram no imaginário coletivo, de formas explícita e implícita, marcando o estabelecimento de preconceitos e exclusões sobre as culturas africanas.

As perspectivas das reflexões historiográficas, do século XIX até a década de 1960, espelham, em parte, os silêncios insuportáveis que se fizeram sobre a temática no Ocidente e no Brasil, e explicam a manutenção das representações construídas em relação aos africanos até hoje (OLIVA, 2003, p. 19).

Como um campo discursivo tal produção historiográfica sofreu revisões críticas que trouxeram a possibilidade de formação de outros textos com novos olhares e uma diversificação de investigações sobre a África. A mudança começou a ocorrer um pouco antes das lutas de independência colonial, nos anos 1950 e 1960, e se estenderia até o final da década de 1970. Soma-se a isso o surgimento de ideias pan-africanistas e de negritude, os quais passam a influenciar o pensar sobre África e, também, sobre as populações africanas na diáspora e as suas referências culturais e históricas através de uma perspectiva positiva.

Malavota(2014) afirma que no contexto do pós-guerra com o processo de descolonização e a entrada maciça dos africanos como sujeitos na História e nas Ciências Contemporâneas, começa a perder terreno o exotismo científico que cercava os Estudos Africanos – o Estudo de África em sua totalidade passa a considerar o vínculo colonial que se afrouxa e a estudar criticamente todas as outras abordagens que tinham proeminência anteriormente. É o momento do afrocentrismo, o qual consiste na construção de uma perspectiva teórica radicada na experiência africana.

Os estudos que surgiram neste período, portanto, constituíram um primeiro passo para a reformulação e ampliação das investigações sobre as culturas africanas num esforço de ressignificar e promover novas leituras que buscam, entre outros objetivos:

[...] desvendar e explicar o Continente pelas óticas sempre diversificadas das reflexões históricas. Estudos sobre o passado remoto ou recente das regiões, do processo de formação da África atual, do entendimento da diversidade de suas culturas e povos, das releituras sobre os contatos com os europeus e sobre os complexos problemas a que submerge hoje o Continente (OLIVA, 2003, p. 20).

Hoje o campo de estudos sobre a África continua em expansão. A premissa essencial é a descolonização do saber, isto é, compreender as relações de poder que estão na base da produção do conhecimento pelo método da desconstrução dos essencialismos e crítica às concepções dominantes da modernidade.

Um exemplo desse olhar tem sido a problematização da categoria negro como uma construção política e cultural. O uso generalizado muitas vezes não aponta os eixos nos quais está inserida: a pluralidade e o uso político como um combate às práticas de racismo e discriminação.

Considerações Finais

Trilhado, mesmo que de forma breve, o contexto das produções reducionistas acerca da África e suas culturas é necessário não perder de vista a importância de tal discussão para o entendimento do ensino de história no Brasil. O

que predominou e ainda predomina na escola é um modelo de civilização branca europeia que desenvolve posições de autonegação da inscrição racial.

A ausência da História Africana é uma das grandes lacunas nos sistemas educacionais brasileiros. Esta ausência trouxe e traz consequências para a história da sociedade brasileira: exclusões étnicas, racismo e criação de credos sobre a inferioridade do negro, africano, afrodescendentes, quilombolas, o que se constitui como um dos entraves para a construção de uma identidade positiva sobre nossas origens.

Ao lado da discussão epistemológica de como a produção de conhecimentos sobre a África e dos afrodescendentes foi gestado, há o protagonismo dos movimentos negros que, no caso brasileiro, tem uma história marcada pelo desenvolvimento de ações de combate ao racismo na educação através de críticas ao currículo escolar e ao currículo oculto, bem como, a reivindicação por políticas públicas que possam redirecionar a função social da escola no que tange à questão étnico-racial.

Nesta perspectiva a lei 10.639/03 é uma das políticas públicas conquistadas pelo movimento negro brasileiro na área da educação. A história constitui uma das dimensões constitutivas da identidade do ser humano, assim a aplicabilidade deste dispositivo legal se torna relevante ao processo desconstrução da identidade negra negativa.

Mas é importante compreender que “não se trata de mudar o foco etnocêntrico majoritariamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar nos currículos escolares a abordagem para a questão da diversidade cultural, étnica, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2005, p. 17).

E nesta ampliação está a inclusão de debates que não apenas promovam visibilidades da memória, história, religião e cultura africanas, mas revelem a dimensão conflituosa que envolvem a invenção dos “outros”, isto é, as relações de poder que estão na base da construção do que é legítimo epistemologicamente e considerado “digno” de ser história e cultura.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. *Lei nº. 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html

FOUCAULT. *A arqueologia do saber*. 2.ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1996.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: brasiliense, 2007

MALAVOTA, Claudia Mortari. *O ensino de história da África e a Historiografia*. In: MORTARI, Claudia (orgs.). *Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora*. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2014.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORTARI, Claudia., PIRES, Fabiana. *A escravidão nas Áfricas*. In: MORTARI, Claudia (orgs.). *Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora*. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A história nos bancos escolares*. Representações e imprecisões na literatura didática. In: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461.

_____. *Notícias sobre a África*. Representações do continente africano na revista Veja. In: Afro-Ásia, 38, 2008: pp. 141-178.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”*: um pequeno percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo/Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)*. 1ed. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

Recebido: 14.10.2015 – **Aprovado:** 18.12.2015