



APONTAMENTOS E BASES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ana Cristina Cruz¹

Resumo: O artigo apresenta elementos para o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história da África e afro-brasileira como contribuição para o debate sobre currículo e formação docente. Apresenta alguns pontos para uma discussão sobre a interpretação e narrativa histórica em torno do ensino da história da África contemporânea. Isso será feito a partir de considerações sobre o debate epistemológico empreendido em torno da publicação do IX volume da Coleção História Geral da África da UNESCO. Pretende-se contribuir com esse debate com a introdução de aspectos teóricos e metodológicos que balizam a proposição em torno da noção de africanidade global a partir da discussão historiográfica contemporânea.

Palavras-Chave: Educação das Relações Étnico-Raciais, formação docente, currículo, África Global.

NOTES AND EPISTEMOLOGICAL BASES BETWEEN TEACHER EDUCATION AND CURRICULUM: CONTEMPORARY CHALLENGES FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

Abstract: The article discusses elements for the debate on the education of racial relations and the teaching of African and afro-brazilian history as a contribution to the debate on curriculum and education. It presents some points for a discussion on the interpretation and historical narrative around the teaching of contemporary African history. This will be done based on considerations about the epistemological debate around the publication of the Volume IX of the General History of Africa. It is intended to contribute to this debate with the introduction of theoretical and methodological aspects that guide the proposition around the notion of global Africanity from the contemporary historiographical discussion.

Keywords: Education, racial relations, teacher training, curriculum, Global Africa.

NOTAS Y BASES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL CURRÍCULO: DESAFÍOS CONTEMPORÂNEOS PARA UNA EDUCACIÓN ANTI- RRACISTA

¹ Professora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6736396213946663> Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-8401-376X>. E-mail: ana-cjcruz@gmail.com



Resumen: El artículo discute elementos para el debate sobre la educación de las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la historia africana y afrobrasileña como una contribución al debate sobre el currículum y la formación docente. Presenta algunos puntos para una discusión sobre la interpretación y la narrativa histórica en torno a la enseñanza de la historia africana contemporánea. Esto se hará en base a consideraciones sobre el debate epistemológico realizado en torno a la publicación del noveno volumen de la Colección de Historia General de África de la UNESCO. Se pretende contribuir a este debate con la introducción de aspectos teóricos y metodológicos que guían la propuesta en torno a la noción de africanidad global desde la discusión historiográfica contemporánea.

Palabras claves: Educación de relaciones étnico-raciales, formación docente, currículum, África global

NOTES ET BASES EPISTEMOLOGIQUES ENTRE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LE CURRICULUM: DEFIS CONTEMPORAINS POUR UNE EDUCATION ANTIRACISTE

Résumé: L'article discute des éléments du débat sur l'éducation aux relations ethno-raciales et l'enseignement de l'histoire africaine et afro-brésilienne en tant que contribution au débat sur le curriculum et la formation des enseignants. Il présente quelques points pour une discussion sur l'interprétation et la narration historique autour de l'enseignement de l'histoire africaine contemporaine. Cela se fera sur la base de réflexions sur le débat épistémologique engagé autour de la publication du 9ème volume de la Histoire générale de l'Afrique de l'UNESCO. Il vise à contribuer à ce débat avec l'introduction des aspects théoriques et méthodologiques qui guident la proposition autour de la notion d'africanité globale à partir de la discussion historiographique contemporaine.

Mots-clés: éducation aux relations ethniques et raciales, formation des enseignants, curriculum, Afrique Globale.

INTRODUÇÃO

A afirmação presente no capítulo introdutório do primeiro volume das Sínteses da obra da Coleção História Geral da África (HGA), publicada no Brasil, traz uma concepção sobre o modo como se constitui a História, não apenas o modo como se concebe a história e, conseqüentemente seu método e narrativa:

“Na África, tudo é “História”. De todas as “Histórias”, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as “Histórias”, uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele.” (Síntese HGA, Vol. I, p. 58).



Visualiza-se nessa afirmação a proposição de que a história trata de todo o vivo, que circula e emana vida. Nessa concepção de vida que engloba tudo, fazendo assim parte da história o “mundo dos vivos e dos mortos” (VANSINA, Vol. I, p. 58).

Em 2013, na cidade de Adis Abeba na Etiópia, foi lançado o projeto de redação do IX Volume da Coleção História Geral da África (HGA). A proposta intencionava a elaboração a partir de um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas do saber no desenvolvimento do material. Tinha por objetivo ampliar o amplo trabalho de investigação realizado nos volumes anteriores que culminaram com os oito (8) Volumes da HGA, que culminaria em três livros (9, 10 e 11). Em 2019, o Brasil que conta com intelectuais na equipe de elaboração dos livros, foi um dos países que organizou o lançamento do referido volume cujo tema é a diáspora africana. O volume trará contribuições para o ensino de história da África e de seus descendentes em diáspora de modo a ampliar os estudos já realizados sobre o tema.

A publicação da Coleção História Geral da África pela UNESCO (HGA) na década de 1960, refletiu uma mudança de orientação internacional sobre o lugar da África e do legado intelectual, cultural, estético e político do continente africano na história global. Isso ocorreu junto a um reposicionamento de reivindicações no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o continente africano. Segundo algumas leituras, a ONU aplicava uma abordagem de cunho paternalista Kouassi (2010) em relação aos países africanos, isso começa a mudar em paralelo aos movimentos de independência desses países. Será nos 1960 que se inicia a ascensão de um debate no âmbito acadêmico sobre o colonialismo junto a uma internacionalização dos denominados estudos africanos, da causa pan-africana pautada por críticas políticas às ciências filosóficas e antropológicas em torno de uma antropologia do indivíduo que alocava os africanos no campo da natureza e não da razão. Ainda no campo das mudanças epistemológicas esse movimento modificou as narrativas históricas hegemônicas que atuaram e sustentaram o colonialismo pautando o debate teórico e político por uma produção de uma história da África escrita por africanos e africanas.

Tal movimento consolidou “um conjunto de relações unindo os africanos além das suas fronteiras territoriais” (MAZRUI, 2010, p. 1106). Havia entre outras perspectivas, cultivadas na esteira dos ideais do pan-africanismo, uma proposição de articulação de diferentes experiências para além das fronteiras estabelecidas geograficamente. Desse modo, tal compreensão de uma experiência comum plural



territorialmente desafiava a lógica de base da formação dos Estado-Nação pautados nas limitações de territórios, línguas, e identidades fechadas. Esse desafio incorporou-se às indicações que em seu desdobramento embasam determinadas perspectivas contemporâneas da leitura historiográfica.

O projeto apresentava os primeiros sinais na criação da *Société Africaine de Culture* em 1949. A revista “*Presence Africaine*”, derivada desse grupo, colocava como uma de suas pautas a elaboração de uma “história da África descolonizada”. Esse movimento será a base da elaboração posterior do projeto da Coleção História Geral da África da UNESCO (KI-ZERBO, 2010, p. 20). Em seu primeiro número, a *Presence Africaine* definia o objetivo da revista. O editor André Gide, afirmava no editorial que o objetivo era de definir a originalidade africana e sua inserção no mundo moderno (GIDE, 1947). Percebe-se nessa proposta uma intencionalidade de que a produção africana fosse considerada e reconhecida nos círculos acadêmicos intelectuais. Em sua 16ª Conferência Geral da UNESCO de 1960, a organização afirmou em documento a convocação para a Conferência dos Estados Africanos que seria realizada em 1961 e instou os estados africanos a fazer um “inventário de suas necessidades em matéria de educação e estabelecer, para os povos vindouros um programa de ação em resposta a essas necessidades” (KOUASSI, 2010, p. 1085).

Em 1979, a revista *O Correio da UNESCO* publicou uma edição especial sobre os caminhos metodológicos adotados na elaboração da historiografia africana que orientaram a elaboração da HGA. Este número contou com textos de alguns dos pesquisadores que tiveram artigos publicados nos volumes da HGA. No que se refere ao debate metodológico, os textos de Joseph Ki-Zerbo, Amadou Hampâtê Bâ e Amadou-Mahtar M’Bow aparecem na edição. Os autores versaram sobre diversos aspectos acerca dos objetivos com a HGA como a preocupação em abordar a uma quantidade de temas como a história das civilizações, das sociedades e das instituições, a fim de se constituir como uma obra de síntese considerando as diversas correntes de pesquisa até aquele momento elaboradas sobre a África. Ki-Zerbo alertou sobre o cuidado com a metodologia na elaboração de uma história sobre o continente africano. Sua preocupação se dava em razão da interpretação do modo como o colonialismo havia operado uma ruptura na história da África (KI-ZERBO, 2006). Ainda segundo Ki-Zerbo, tal ruptura adentrou a estrutura social dos povos africanos tendo como uma de suas estratégias mais utilizadas (visualizada em diferentes países) a violência. O modelo



violento e destrutivo com o qual a colonização adentrou em todas as esferas da vida das pessoas nesses lugares rompeu elementos de ligação de um indivíduo com seu grupo de pertença, impedindo por exemplo, que pudesse expressar-se em sua língua, proferir seus cultos próprios, se movimentar no espaço. Ao mesmo tempo, muitas sociedades africanas desenvolveram estratégias de resistência mantendo e recriando alguns de seus elementos culturais e formas de pertença.

A reivindicação em torno da descolonização das nações africanas não se limitou às liberdades individuais e políticas, mas especialmente na produção epistêmica. Naquele contexto, o modo de funcionamento do colonialismo de suas práticas e discursos gerou uma necessidade do entendimento de seu caráter epistêmico. Isso levou em um primeiro momento, a elaboração de uma historiografia denominada de era da “euforia” (MKANDAWIRE, 2005). Esse movimento integrou pesquisas desenvolvidas em instituições em Ibadan na Nigéria e de Dar es Salam na Tanzânia e Dakar no Senegal visando a reconstrução do passado e projeção de uma escrita da história vinculada aos ideais pan-africanos de uma experiência global entre os africanos e seus descendentes.

O lançamento da coleção da HGA gerou um elevado impacto técnico-científico em termos teóricos e metodológicos. Os oito (8) volumes abordavam questões acerca da história antiga e pós-colonial do continente africano, a história das civilizações, das sociedades e das instituições se constituindo como uma obra de síntese considerando as diversas correntes de pesquisa sobre a África. Ao partir da coleção da HGA como fonte primária, permite romper com um modelo de abordagem que incorre em um erro que se faz ainda presente nas narrativas históricas: a de iniciar uma narrativa da história da África a partir do colonialismo e pelo tráfico de crianças, mulheres e homens africanos negros. Tal erro reverbera na insistência ainda em voga de restringir esses acontecimentos históricos aos ciclos econômicos das colônias europeias nas Américas e na construção do continente africano como um objeto epistêmico (MBEMBE, 1988). Isso endossa uma interpretação de que a história da África seja mantida como subsidiária e refratária da experiência euro-ocidental (FURTADO, 2016). O movimento gerou um limite gnosiológico e ontológico que produziu uma representação estereotipada do continente africano e da diáspora negra que ainda se reproduz no campo social, mas que paulatinamente está sendo modificada.



A publicação dos volumes da HGA possibilitou no debate historiográfico não apenas uma pluralização das fontes, mas uma modificação radical nas questões, nas formas de abordagem e de produção teórica a partir delas. No campo contemporâneo, o que emerge não são apenas a demanda por outras bases epistemológicas, mas uma concepção que amplie os limites de uma certa “origem”, isso se vincula ao caráter inovador dessa abordagem em um projeto de produção de conhecimento. Isso nos leva a olhar o passado sob uma perspectiva que permita pensar e compreender o presente.

O historiador Michel-Rolph Trouillot ([1995] 2016) apresenta perspectiva que se coaduna a esse contexto ao propor que há em toda a afirmação histórica do presente, uma relação de atualização do passado. Segundo ele, há uma inconsciência das ações históricas nos sujeitos históricos. A analítica de Trouillot está na esteira do avanço em torno daquilo que se constituiu a partir do positivismo e do construtivismo no pensamento da História. Sua crítica à perspectiva positivista da história se centra nos limites colocados sobre o modo de elaboração da narrativa histórica, de ser descoberta e repassada e, à perspectiva construtivista da narrativa histórica como ficção. Essa própria distinção, é segundo Trouillot inócua, na medida em que impõe a possibilidade de uma desconexão do passado e o presente ao desprezar o próprio processo de construção do discurso, como se pudesse a narrativa apartar-se da vida (TROUILLOT, 2016).

AVANÇOS E DESAFIOS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA DIÁSPORA AFRICANA

Gomes (2012) afirma que a consolidação da temática da diversidade étnico-racial deve ocorrer em articulação com os processos escolares e não-escolares o que dá a possibilidade de que as diferenças não sejam um componente para o ensino daqueles considerados e fixados como diferentes, mas que a diferença seja um constituinte das práticas no interior das escolas.

O histórico das legislações a respeito da incorporação do ensino da temática étnico-racial, mostra um processo gradativo na construção da ascensão de uma educação voltada a relações raciais constituídas sobre outras perspectivas. Sendo a educação uma viga de resistência contínua para os movimentos sociais, em especial o negro, estes se ocuparam de anunciar o silenciamento sobre a questão racial nas escolas. Tal silenciamento contraditoriamente recai em uma escolha de ocultar um tema que



atravessa as relações sociais brasileiras e se verte nas escolas. A falha no enfrentamento dessa questão se reflete intensamente, nas atitudes discriminatórias, nos casos em que a questão racial desponta nas salas de aula.

A experiência em torno da diáspora africana é o tema central a partir do qual se desenha a constituição de outra reconfiguração histórica. O argumento gira em torno de que as metodologias e fontes utilizadas no ensino de história da experiência da diáspora africana são insuficientes para a nova reconfiguração na qual as questões em torno da diáspora se apresentam. A disputa pela narrativa de reconstrução histórica pode “buscar suas significações a partir de um sentido de causalidade, compartilhado com a psicanálise, que negocia a recorrência da imagem do passado, de reativá-lo, de realocá-lo, de ressignificá-lo (BHABHA, 2011, p. 94).

Esses aspectos mostram não apenas a complexidade dos temas e das perspectivas, mas os elementos e aspectos heterogêneos que levam intelectuais a se vincularem ao redor do globo. A entrada dessas perspectivas na pesquisa em educação moldou as questões, epistemologias e metodologias de pesquisa. As experiências de deslocamentos, migração e diáspora forjam na contemporaneidade a possibilidade de uma abertura de análises que respondam ao tempo presente. A diáspora pode ser empregada no interior de um quadro interpretativo de análise cuja articulação permite traçar e identificar a relação de bens, objetos, pessoas, saberes e culturas. Como categoria analítica, torna plausível a conexão de espaços, tempos e acontecimentos que ressoam nas ações perpetradas pelas pessoas. O espaço da diáspora é onde essas diversas articulações entoam como “dinâmicas de poder de interseccionalidade”, ou seja, é o espaço de vivência das experiências sociais (BRAH, 2011, p. 246).

Tais questões estão na pauta do debate internacional em torno de princípios basilares de reciprocidade e de cooperação entre os povos, tais como o reconhecimento de direitos, da não discriminação, garantia da igualdade de direitos, de respeito mútuo entre os Estados, da igualdade de oportunidades, de uma ética da cidadania global, da diversidade étnico-racial e cultural entre outros princípios. A orientação etnocêntrica presente na historiografia que orientou por um longo período os currículos contemporâneos, entendidos como lócus de produção de um conhecimento acadêmico específico, sublimou de seu espaço as experiências e saberes africanos e afrodescendentes. Isso pôde ser visualizado nos últimos anos por meio das diversas políticas de reconhecimento multicultural em diferentes contextos nacionais,



especialmente na área da educação, que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos acerca das influências das matrizes africanas e da diáspora negra nas ciências naturais, humanas e exatas. Esses temas se tornaram um problema global quando da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) tomou para si a tarefa de erradicar o racismo, e o fez colocando-o como um problema a ser equacionado pela educação e pela cultura.

O racismo e as discriminações étnicas e religiosas tornaram-se a pauta de ação da UNESCO desde a sua fundação. Dito de outro modo, a UNESCO foi criada com o objetivo de desenvolver uma educação antirracista com o objetivo de dirimir os conflitos entre as nações (CRUZ, 2014). Desse modo, a ciência e a cultura forneceriam a fórmula a partir da qual se conjugariam a paz, a tolerância e o “viver juntos” e a educação será a base de sedimentação dessa fórmula. Assim educação, ciência e cultura foram o tripé de ação da UNESCO e tornaram-se o axioma das agências das Nações Unidas. A linguagem da tolerância e da convivência pacífica, da harmonia dos povos passaram a compor o discurso da agenda internacional acerca das problemáticas que se exteriorizam do modelo de Estado-nação.

Com essa premissa, a UNESCO desenvolveu um conjunto de ações cujo objetivo era enraizar uma política antirracista que envolvia, efetivamente, analisar o “conteúdo ontológico” atribuído à noção de “raça” e, posteriormente, sugerir diretrizes para a erradicação do racismo. O Brasil ocupou um lugar privilegiado nessas ações da UNESCO. O caso mais significativo foi o do desenvolvimento do projeto UNESCO sobre relações raciais aplicado no contexto brasileiro por esse ser construído e descrito como o “país da igualdade racial” (O Correio da UNESCO, 1950, p. 4). Tal narrativa de que as relações sociais no Brasil eram pautadas por uma “democracia racial” já pairava no interior da UNESCO. Essa leitura já era vista como um engodo por intelectuais como Abdias do Nascimento que indicava o “artificialismo de apresentar o Brasil no exterior como modelo de solução de convivência étnica” (NASCIMENTO, 1982 [1968], p. 74). Guerreiro Ramos fez crítica semelhante ao questionar o que constituiria a problemática negra (RAMOS, 1954 *apud*, BASTOS, 2007, p. 265). Tal artificialismo e questionamento foi desnudado quando do aparecimento dos resultados das pesquisas empíricas que apontavam a existência de um preconceito racial nos locais pesquisados demonstrando a falácia da narrativa de harmonia racial. Os dados apenas demonstravam



um longo processo de consolidação de uma lógica racista na qual a educação brasileira foi forjada.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CONTEXTO BRASILEIRO

A educação em diversas tradições africanas é vista como um processo contínuo e global, de modo que “começa no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são mestres e educadores que ministram as primeiras lições da vida, através da experiência e por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, provérbios, certos jogos infantis. O ensinamento é ligado as circunstâncias da vida” (Síntese HGA, Vol. I, p. 58). Assim, seja o educar-se entre a comunidade, seja no formato escolar, a educação esteve na formação desses povos.

O processo de racialização dos povos africanos os transformou em “negros” no interior do processo traumático criado a partir da justificativa do tráfico de africanos escravizados e, posteriormente da colonização cujas formulações basearam a formação do capitalismo. Esse processo posteriormente reelaborado no interior do termo diáspora africana, para marcar esse processo de dispersão, não dirimiu essa relação com a educação. Ao longo do processo das relações entre negros e não negros, a consolidação do racismo no atravessamento das relações sociais adquiriu centralidade nas pesquisas acadêmicas. O termo relações raciais, cuja denominação retoma as escolas sociológicas americanas agregou a interpretação e as tensões das relações entre negros e brancos.

Os grupos caracterizados pela etnia vivenciam um processo de identificação social, que ao emergir em determinadas situações sociais, forja um pertencimento, uma identidade “‘performada’ e construída” (SHOAT, 2009). O termo raça, embora tenha perdido a acepção biológica que foi mobilizada na sua construção e justificativa da inferiorização dos povos africanos e seus descendentes possui uma acepção funcional ao ser a base a partir da qual se formula um marcador de diferença social. Esse processo mobiliza elementos fenotípicos e caracteres adscritos gerando uma subjetividade realisticamente concreta que atravessa as relações sociais.

O histórico de educação da população negra ocorreu inicialmente à revelia dos sistemas de educação formal. Além das inúmeras iniciativas individuais que remontam ainda do período escravocrata e que atualmente tornam-se mais conhecidas com o



aumento de pesquisas sobre essa temática, as organizações negras foram protagonistas em tomar a educação como meio de combate ao racismo e acesso a cidadania. Com o objetivo de integrar-se desenvolveram estratégias para a integração para a assimilação social, de modo que o pensamento que gerava esse modelo era de “o próprio negro, vítima designada pelo racismo, que deveria se transformar para merecer a aceitação pelos brancos [...] a educação, a formação e a assimilação do modelo branco forneceriam as chaves da integração” (MUNANGA, 2004: 106).

Especialmente na década de 1930, o Brasil foi marcado pela elaboração de políticas educacionais que tinham como objetivo resolver a problemática de uma nação com uma população majoritariamente negra que para a *intelligentsia* da época era a marca, o empecilho para ascensão rumo à modernidade e ao progresso. Há, portanto uma base de pensamento racializado pelos então formuladores da política pública que formava o sistema educacional brasileiro (DAVILA, 2006). A educação seria o vetor pelo qual por meio do acesso à escola e um determinado aprendizado de valores e práticas permitiriam a evasão de uma condição subalterna na qual a população negra estava irremediavelmente submetida.

Paralelamente iniciativas distintas se desenvolviam. O Teatro Experimental do Negro (TEN), com suas atividades nas décadas de 1940 e 1950, destacou-se por construir uma atuação política e pedagógica fundamentada em aporte de partilha de um legado de matriz africana, a partir da construção e articulação de valorização da cultura afro-brasileira. Nos anos 1970, pesquisas sobre a temática racial e educação começam a oferecer um diagnóstico sobre a situação escolar da população negra o que passa a pautar a ação política do ativismo negro. Esse movimento permitiu uma exposição dos efeitos do racismo na educação a partir da década de 1980. A constituição de uma tradição de pensamento social brasileira, no entanto, continuava paulatinamente a reduzir a questão racial ao modelo de análise das relações de classe limitando a análise às desigualdades econômicas. Tal leitura levava a proposições ineficiente à medida em que sugeriam que o racismo poderia ser equacionado com uma integração socioeconômica.

No contexto internacional a partir de 1980, passam a se delinear as bases do pensamento pós-colonial, sobretudo com a inflexão capitaneada por Edward Said ao criticar os saberes da modernidade colocados a serviço do colonialismo. Com uma análise criteriosa sobre o orientalismo, como uma produção acadêmica, Said produz



uma obra considerada referência sobre as representações do Oriente, em um livro definido pelo autor como um estudo sobre “cultura, ideias, história e poder” (SAID, 2007, p. 13).

Próximo aos anos 1990 há a entrada dos estudos subalternos com o projeto de reescrita das histórias locais e com os estudos “afro-modernos” que Mbembe indica como pautados na leitura da metáfora do Atlântico, das diásporas e das categorias de análise que instrumentalizam o pensamento teórico. Os estudos pós-coloniais problematizam o colonialismo como experiência histórica, e se constituem como um conjunto “híbrido” de estudos. O “momento fundador” situa-se em pesquisas segundo as quais o colonialismo, ademais de se fundar em um projeto que extrapola a estrutura militar-econômica, direcionada aos espaços colonizados é pautado por uma infraestrutura discursiva e um intenso aparelho de poder que atuou com o saber epistêmico e a violência física (MBEMBE, 2008).

A educação continuou em diferentes momentos da luta da população negra no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), consolidam um longo processo de valorização e demanda pela leitura, pela escrita e pela produção de conhecimento. A promulgação dessas normativas são um marco importante do reconhecimento do caráter plural da sociedade brasileira e da necessidade de que essa pluralidade seja reconhecida e valorizada. Assim, esse processo refaz a relação com os conhecimentos de matriz africana e afro-brasileira que foram repelidos do espaço escolar residindo e resistindo à margem da escola. As legislações sobre a inclusão da história africana e afro-brasileira, bem como dos povos indígenas, apontam esse processo.

A problemática dessa análise é do não aprofundamento na perspectiva de articulação e intersecção entre as diversas categorias, algo que as perspectivas contemporâneas como os estudos pós-coloniais, estudos culturais, estudos feministas entre outros colocam de maneira mais central. Esse movimento apontou as limitações das políticas públicas universalistas sem recorte específico. Na década de 1990 verificam-se as primeiras medidas na forma de políticas públicas governamentais, algumas com recorte específico e que geram uma nova institucionalidade acerca da gestão da diversidade. Os anos 2000 inseriram de maneira efetiva e direta a pauta da diversidade e da diferença no interior do paradigma do reconhecimento. Sob a rubrica de uma certa



tradição liberal tais medidas foram lidas com demandas de identidades e de grupos. Tais demandas na verdade reverberavam longas lutas por emancipação e igualdade protagonizadas por afro-americanos, africanos e outros povos que viveram sob o jugo da colonização europeia. Paulatinamente essas lutas foram encarnadas em outras como as das mulheres, da população LGBT, das pessoas empobrecidas e precarizadas levando a diversas demandas de redistribuição e reconhecimento.

O desafio contemporâneo reside na urgência em articular essas lutas de modo a fazer frente ao atual modelo global que se espalha em torno da gestão social neoliberal. O que exige compreender a forma impositiva do neoliberalismo de converter tudo na “força reprodutiva da forma-dinheiro” (MBEMBE, 2014, p. 13). Na pesquisa em educação tal contexto ressoa de formas específicas e diferenciadas entre os países. O campo da educação comparada, área que se ocupa de discutir modelos de educação nos países, tem adquirido novos contornos junto às questões dos deslocamentos dos centros de gravidade globais e locais. As questões em torno de outras epistemologias, dos estudos do Sul Global, pós-coloniais, decoloniais, estudos culturais, estudos subalternos têm sido relevantes para esses novos contextos. As indicações se convertem na imprescindibilidade de análises holísticas e multifacetadas, nos diversos objetos da pesquisa em educação. As bases fundamentais e históricas sob as quais se erigiu a concepção de humanidade e de direitos para todos os povos, apresentou limites, mas têm sido clamadas no interior das condições de vida e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Desse modo, investigações aprofundadas de caráter transnacional que permitam o conhecimento de realidades distintas são fundamentais para ampliar as propostas que se tornam necessárias.

Há na proposição de rever a história pela experiência da diáspora africana a possibilidade de se abrir para o rompimento com um certo tipo de acordo de ideias construídas e pautadas nas “bibliotecas coloniais”, conceito desenvolvido inicialmente por Mudimbé para designar os modos de construção das ciências humanas e sociais como campos de conhecimento universais, mas cuja base epistemológica que é reconhecida se pauta no ocidente (MBEMBE, 2013); (BIAYA, 1995, p. 116). Desse modo, a “biblioteca colonial” torna-se uma metáfora de representação sobre o continente africano e seus descendentes no espaço da diáspora (BRAH, 2011) que articula e faz uma produção discursiva composta por repertórios artísticos, imagéticos,



teóricos que sustentam os significados atribuídos à África nos campos de saber modernos (DIALLO, 2013, p. 7).

POSSIBILIDADES DA DIÁSPORA AFRICANA E A “ÁFRICA GLOBAL”

O IX volume da Coleção de História Geral da África tratará da pluralidade da experiência africana e da sua diáspora. Temas que variaram da “história recente da descolonização, o fim do apartheid e o lugar da África no mundo”². O volume promete ainda a revisão de temas que aparecem nos 8 volumes anteriores tais como as primeiras civilizações sob a perspectiva da paleontologia e da arqueologia; a ideia de África global que integra as resistências e das contribuições a partir de uma cartografia das diásporas contemporâneas e, ainda, as proposições em torno de uma “Africanidade global” que trata do lugar da África no mundo contemporâneo³.

Epistemologicamente, o nono volume da HGA se apoia no conceito de *Africanité globale* [“Africanidade global”]⁴ elaborado como um projeto de ruptura epistemológica ao incorporar as diversas formas de dispersão da Africanidade na longa duração e em sua diversidade. O que se configura como “Africanidade global” é uma espécie de genealogia da experiência das populações africanas e seus descendentes no espaço da diáspora. A proposta insere e articula as diferentes motivações, contextos e consequências das diásporas africanas.

A nota de apresentação da Reunião do Comitê Científico para a elaboração do IX volume da HGA, aponta que uma das lacunas a serem preenchidas a partir dos oito (8) volumes anteriormente publicados pela UNESCO é a falta de difusão e aplicação dos volumes em materiais didáticos com finalidades educacionais (HGA, 2014). Há poucas publicações que incorporaram de maneira orgânica a pluralidade de conteúdos e dados de pesquisa da coleção da HGA. Desse modo, haveria de ter uma “renovação da

²CF.: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/ninth-volume-elaboration/>, acesso em 28 de agosto de 2018.

³ CF.: L’Histoire Général de l’Afrique : Volume IX Note Conceptuelle, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/Note_Conceptuelle_Vol_IX.pdf, acesso em 28 de agosto de 2018.

⁴ UNESCO. *Atelier Epistémologique pour l’élaboration du Volume IX de l’Histoire générale de l’Afrique : Nouvelle conceptualisations de l’Afrique et de ses Diasporas dans les sciences sociales et humaines*. Note de Présentation. 27-28 de out de 2014, Universidade Federal de São Carlos. 8p.



educação em história é de natureza urgente” (Reunião do Comitê Científico do IX volume da HGA, (HGA, 2014 p. 2)⁵. Ainda nesse documento, encontra-se a indicação da criação da Utilização Pedagógica da História Geral da África que visa constituir-se como um conjunto de ações para fomentar a difusão e compartilhamento dos conteúdos da HGA. Para a execução desse material estão a elaboração de livros, guias, materiais audiovisuais e multimídia para a elaboração dos “conteúdos pedagógicos sobre o uso da Diáspora Africana” (Reunião do Comitê Científico do IX volume da HGA, (HGA, 2014 p. 3).

O debate contemporâneo será o de considerar quais os pressupostos epistemológicos em torno da proposição de uma Africanidade global enquanto conceito analítico. Algumas pistas dão conta de que no plano temporal deverão ser ultrapassadas as narrativas e cronologias que vão desde os “missionários” passando pelos “viajantes” e “exploradores” do século XV como recurso e fonte etnológica (MUDIMBE 2013). Em outra parte, organizam-se a ampliação de termos junto a pluralização de referências com a inclusão de pensadoras e pensadores cujas obras situam-se em campos diversos como os estudos pós-coloniais, estudos culturais, e estudos subalternos, estudos feministas, estudos do feminismo negro, estudos indígenas entre outros.

Essas linhas teóricas apresentaram mudanças consideráveis especialmente por colocarem no centro da discussão epistemológica os objetos teóricos protagonizando os subalternizados e colonizados. Há nesse sentido, uma proposição que deriva dessas perspectivas contemporâneas de pluralizar as fontes inserindo-as no campo de uma justiça cognitiva que visa propor outras bases epistemológicas a partir dos quais se compõem os conhecimentos. Dito de outro modo, há uma compreensão de que as fontes e as narrativas que foram disponibilizadas na narrativa da longa duração das experiências da diáspora negra levaram não apenas a equívocos, mas auxiliaram na consolidação de práticas centradas em narrativas estereotipadas.

Paulin J. Hountondji afirma que a mundialização marca o caráter global de circulação, afeta não somente a economia ou os territórios, mas os saberes (HOUNTONDJI, 2008). Há nessas novas proposições a possibilidade rever a geografia dos territórios, incorporando as formas de desterritorialização, pluralizar a linguagem e, conseqüentemente a narrativa histórica de se posicionar a partir da pluralidade da

⁵ Cf.: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_IX_vol_GHA_presentation_note_Brazil_pt_2013.pdf acesso em 28.08.18.



experiência de dispersão na diaspórica. Para Paul Gilroy, a diáspora “é um conceito que problematiza a mecânica cultural e histórica do pertencimento” (GILROY, 2001, p. 151). A diáspora negra no Atlântico propiciou a invenção de outros laços de pertencimento com o estabelecimento de uma cultura própria ao Atlântico negro que somente na experiência dos negros significou formas de lidar com o sofrimento, morte e a resistência, e ao mesmo tempo produziu uma pluralidade estética, cultural e epistêmica. Para Gilroy, a diáspora “é um conceito que problematiza a mecânica cultural e histórica do pertencimento” (GILROY, 2007, p. 151). A diáspora inventa e produz outros laços de pertencimento. Essas invenções permitem o escape àqueles forjados junto à nação.

Stefanie Dufoix (2004), em uma genealogia do conceito de diáspora por meio da história das palavras, demonstra que há um processo de utilização do termo diáspora que remonta a diferentes experiências de dispersão. No início do século XX há uma apropriação do termo para denominar a condição de todos os povos que viviam experiências de dispersão. Três processos são mobilizados nesse termo: o primeiro é a condição das pessoas em condição de dispersão, mas que mantém uma identificação religiosa; o segundo é a ampliação do termo entre pesquisas acadêmicas e outros espaços de produção discursiva como o jornalismo; e, por fim, o uso como categoria analítica no campo mais ampliado das ciências sociais. Para Dufoix é no campo acadêmico a partir dos anos 1990 que o termo diáspora adquire espaço. Este processo ocorreu junto a termos como transnacionalismo, mundialização. Será no conjunto dos debates contemporâneos sobre migrações e nacionalismos que a diáspora se torna uma ferramenta fecunda de análise.

Para Avtar Brah (2011) a diáspora corresponde a uma categorização analítica que traz determinadas delineações que, em certo sentido, desarticulam o modo de pensamento sobre a nação. Em certo sentido, na contemporaneidade essa ideia pode fazer pensar sobre os limites do pensamento nacional e as atuais adesões a essa ideia em diferentes países. O movimento torna-se central. A diáspora auxilia a compreensão das diferentes formas pelas quais as pessoas se movimentam, forjando novas genealogias “esto es, como un conjunto de tecnologías de investigación que construyen la historia de las trayectorias de diferentes diásporas, y analizan sus relaciones a través de los campos de lo social, la subjetividad y la identidad” (BRAH, 2011, p. 211). Nesta perspectiva, a condição de estar no espaço da diáspora como não requer a busca por um retorno a uma



pátria. Essa posição mobiliza as adesões a um conjunto de práticas atribuídas a um povo sem vinculação aparente.

A força da análise refaz termos como fronteira, lugar e política de localização se articulando na análise da diáspora como percepção do espaço da diáspora como condição de “imanência”. Para Brah o espaço da diáspora não é apenas o lugar daquele que está “em viagem” ou em movimento, mas ao mobilizar as possíveis interseccionalidades entre a cultura, a economia e a política cria também uma condição diáspórica aos “autóctones”. Assim adquire força a ideia de espaço da diáspora, pois “el concepto de espacio de diáspora (frente al concepto de diáspora) contiene genealogías de dispersión enredadas con aquellas que tienden a ‘quedarse donde están’” (*Op. cit.*, p. 212).

O espaço da diáspora como espaço da imanência permite a atuação diásporas e políticas de localização nas “múltiples posiciones de sujeto” em que “se yuxtaponen, se cuestionan, se proclaman y se niegan; donde lo permitido y lo prohibido se interrogan de forma perpetua; y donde lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente” (*Op. cit.*, p. 240). Já a aplicação analítica do termo refere-se às “configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna así como las sitúan en relación a las demás.” (BRAH, 2011, p. 214).

Benbassa (2010) define diáspora junto a uma acepção que adquire ênfase a partir das leituras pós-modernas e dos estudos culturais que evidenciam as formas híbridas e as formas de identificação descentradas. Assim se formam espaços diaspóricos adicionando à ideia de diáspora termos como “redes globais”, “transnacionais”. Vertovec conceitua diáspora em quatro termos: “categoria social”, “forma de conscientização”, “forma de produção cultural” e “um novo tipo de problema” (VERTOVEC, 2000, pp. 169-171). Estas categorizações se referem à mobilização da utilização do termo para descrição de grupos dispersados para além de fronteiras transnacionais e produções culturais destes grupos.

O termo diáspora modifica e em certo sentido inutiliza a ideia de nação tal qual ela foi forjada. O movimento desabilita genealogias originárias e interroga a existência de uma estética única e absoluta. Além disso, questiona “costumbres y tradiciones puras y prístinas o de inmaculados pasados gloriosos” (BRAH, 2011, p. 228).

O debate teórico e político que a conceituação trazida pelo espaço diaspórico e da experiência da diáspora africana enuncia as aspirações das problemáticas transnacionais e dos limites do Estado-Nação. Coloca ainda de forma mais premente se



ainda é necessário que o debate seja colocado nesses termos, se o modelo de Estado-Nação ainda é válido. O desafio do tempo presente, daquilo “que dá a prática da vida cotidiana sua consistência como contemporânea” (BHABHA, 2007, p. 335) refere-se à diagramação de quem sofre determinada diferenciação social e do que ela produz em termos subjetivos, na estrutura psíquica dos sujeitos.

Há uma hipótese de que o amplo conhecimento dessa experiência da diáspora africana auxilia no entendimento desses outros laços de pertencimento. O contato com uma narrativa historicamente orientada pode contribuir e fomentar uma apropriação dos conteúdos. Há, no entanto um desafio em relação a isso, pois na medida em que os conhecimentos da matriz da diáspora africana aparecem de modo circunstancial isso gera um “silenciamento”. Isso permitirá o estabelecimento de um reajustamento nos termos de um reconhecimento epistemológico. Embora essas perspectivas contemporâneas sejam ainda incipientes, atingem algumas das questões centrais da historiografia.

A Década Internacional de Afrodescendentes idealizada pela ONU em curso desde 2015 e que perdurará até 2024 sob o tema de “reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, está diretamente associada aos esforços empreendidos para recompor e difundir a história e o protagonismo da população negra. Nas atividades no âmbito do reconhecimento, a ONU insta os países a desenvolverem ações de “educação para a igualdade e ampliação da conscientização”; um dos tópicos se refere a “promover um maior conhecimento, reconhecimento e respeito pela cultura, história e patrimônio dos povos afrodescendentes, inclusive através de pesquisa e educação, e promover a inclusão completa e precisa da história e da contribuição dos povos afrodescendentes nos currículos escolares”⁶.

O momento histórico contemporâneo encontra-se no desafio diante dos limites da proposição do “viver juntos” e da “tolerância com as diferenças”, acepções que alçaram aos conflitos sociais no espaço da modernidade e da leitura da diversidade cultural. As questões raciais, culturais, de gênero e sexualidades, da pobreza e precariedade quando inseridas pela lógica liberal colocaram o enfoque nos indivíduos com seus interesses e predicados pela via da garantia do reconhecimento. Dito de outro modo, as tradições culturais interiorizadas na noção de reconhecimento levaram a

⁶ Cf.: Década Afrodescendente, Plano de ação. <http://decada-afro-onu.org/plan-action.shtml>, Acesso em 05.08 de 2019.



determinados questionamentos no campo político. O limite aqui estabelecido é que a noção de diversidade está comprometida desde sua aceção epistemológica, pois ela procura insistir em uma concepção de humano que não altera a estrutura do universal restrito a partir da qual ela foi denominada. Essa concepção de humano propagada a partir de uma visão ocidentalizada tal como concebemos hoje, passou por um processo histórico de construção, redução e limitação. Construída pela semântica do homem-branco-heterossexual-ocidental tal medida é construída em uma concepção de humanidade limitada. Há que se estabelecer um ponto importante aqui. As questões colocadas pelos grupos que são vulneráveis e que sofrem um tipo de violência específica ao apontarem os limites de uma estrutura universalizante permitiram uma crítica ao modelo de universalidade e de humanidade aplicada. Isso permite e coloca o desafio à pesquisa em educação de amplificar os debates e a necessidade de construir concepções que compreendam a multiplicidade da experiência humana em sociedades racistas, misóginas, precarizadas.

Há a possibilidade de que o amplo conhecimento dessa experiência da diáspora africana auxilie no entendimento de outros laços de pertencimento. Isso permitirá o estabelecimento de um reajustamento dos termos orientadores das relações sociais contemporâneas. Embora essas perspectivas sejam ainda incipientes, atingem algumas das questões centrais da historiografia. Essa proposta requer uma nova agenda global de investigação (HOUNTONDI, 2008). Essa agenda pressupõe outra base epistemológica, que se aproprie de saberes locais para que se pretenda constituir pontos de conexão em um debate global (ADESINA, 2008). Na perspectiva aqui desenhada as experiências da diáspora africana podem fazer emergir essas conexões. O IX volume da HGA, em vias de ser publicado, permitirá como na perspectiva de Zeleza (2005) se debruçar na historiografia, inserindo temas de estudo globais, regionais e locais a partir de como a história tem sido estudada e produzida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BENBASSA, E. (Org.) *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Paris: Larousse, Collection A présent, 2010.

BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila, Eliana L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, [1998] 2007.

BIAYA, T. K. Dérive épistémologique et écriture de l'histoire de l'Afrique contemporaine. *Politique Africaine*, Paris, n. 60, 1995, p. 110-116.

BRAH, A. *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Trad. Sergio Ojeda. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

CRUZ, A.C.J. O projeto de "Africanidade global" para uma escrita da história da diáspora africana. *Cadernos Cenpec*, v. 9, p. 129-152, 2019.

_____. *Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO*. Tese de doutorado em educação. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DAVILA, J. *Diploma de brancura*. Política social e racial no Brasil, 1917-1945. Editora UNESP, 2006.

DIALLO, I. *Une véritable bibliothèque africaine : 59 questions pour mieux comprendre les réalités du continent*. 0/01/2013.

DUFOIX, Stéphane. Généalogie d'un lieu commun "Diáspora" et sciences sociales. *Actes de l'histoire de l'immigration*, 1998.

FURTADO, C. A. O continente africano e a produção africana do conhecimento. Relea. *Revista Latino-Americana de Estudos Avançados*. v.1, n.1 § jan./jun. 2016, pp.118-137.

GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*. v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr, 2012.

HOUNTONDJI, P. Duas perspectivas de estudos africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 149-160, mar. 2008.

KI-ZERBO J. *Para quando a África?* Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro, PALLAS, 2006.

KI-ZERBO, J. Introdução Geral. In: UNESCO, *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. Vol. I. 2010.

KOUASSI, E. K. A África e a Organização das Nações Unidas. In: UNESCO, *História geral da África*. Vol. VIII África desde 1935. Editor Ali Marzui, 2010, pp. 1053-1094.

MARZUI, A. África desde 1935. In: UNESCO, *História Geral da África*. Vol. VIII África desde 1935.

MBEMBE, A. Afropolitanismo. *Áskesis*. Revista dxs Discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar. Trad. Cleber Daniel Lambert da Silva. V. 4, nº 2, 2015, Julho/Dezembro, pp. 68-71.

_____. *Afriques indociles: christianisme, pouvoir et etat en société postcoloniale*. Paris: Editions Karthala, 1988.

_____. *Crítica da Razão Negra*. Portugal: Antígona, 2014.

MKANDAWIRE, T. (ed.) (2005). *African intellectuals*. London/New York: CODESRIA/Zed Books.



MUDIMBE, V. Y. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. 2013. Edições Pedagogo e Edições Mulemba. Portugal-Angola.

NASCIMENTO, A. *O negro revoltado*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982 [1968].

RAMOS, A. La question raciale et le monde démocratique. In: *Le Courier de l'UNESCO*, 1949, ano II, Nº10, p.14.

UNESCO, *Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI*. Coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. Vol. I. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

TROUILLOT, M-P. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Curitiba: huya, 2016.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *História Geral da África*. Brasília: UNESCO, Vol. I, cap. 7, 2010. pp. 139-166.

ZELEZA, P. T. *Banishing the silences: towards the globalization of African history*. Dakar: CODESRIA, 2005.

Recebido 30/03/2020

Aprovado em 30/04/2020