

# HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ORIGENS E IMPLICAÇÕES DA LEI 10.639/2003

FLÁVIO GONÇALVES DOS SANTOS \*

*“Negro acorde, é hora de acordar,  
não negue a raça, torne toda manhã um dia de graça...  
E cante um samba na universidade  
e verás que seu filho será um príncipe de verdade”  
(Candeias, Dia de Graça)*

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar “a África” como homogênea, precária, tribal e que só tem seu charme quando associada às savanas com seus leões, zebras e antílopes é o comum, para não dizer o normal. É daquelas informações que nem mais se procura saber a validade, toma-se por verdade, tão verdadeira que imaginar a possibilidade de ser diferente é intangível. A humanidade africana é um capítulo à parte, nem parece humanidade quando representada nos filmes de Tarzan ou nos desenhos animados de Walt Disney ou da Warner Brothers. É uma humanidade em tudo selvagem, pouco distinta da fauna que a cerca. Ela está sempre a correr, seminua, de lança e escudo na mão e com ossos espetados no cabelo e no nariz, atrás dos heróis para devorá-los em seus rituais de canibalismo e satisfazer sua necessidade básica de alimentos, como fazem os animais. Esta é a representação da África e dos africanos que se costuma ver desde muito cedo.

O africano retratado desta maneira é o estereótipo da humanidade africana, criado a partir da caricatura feita dos orgulhosos guerreiros zulus, responsáveis pela dura resistência à implantação do imperialismo britânico da África do Sul. É a caricatura de um povo orgulhoso que até a pouco tempo lutava contra o sistema do Apartheid. É assim que o Ocidente capitalista, nele incluso o Brasil, cria o mito de sua superioridade e civilização. Desqualificando e até ridicularizando aqueles que durante séculos foram suas principais fontes de riqueza (cf. Fanon, 1979: 61).

No Brasil, “a África” tem significados distintos. As culturas africanas estão entre as principais matrizes de sua formação. Apesar disso, o continente africano é muito mal traduzido. As duas representações mais freqüentes são aquelas que se enquadram na categoria do estereótipo que o mundo ocidental faz da África ou aquelas que, igualmente estereotipadas, a enquadram na categoria mítica de “Mama África”:

*A África, no Brasil, tem sido em grande medida o resultado do sistema de relações raciais, muito mais do que da capacidade de preservar o que Herskovits chamou de africanismos. Se aceito este ponto de vista, não há surpresas, portanto, em constatar que tanto o conformismo quanto o protesto se relacionaram e criaram a sua própria África (Sansone, 2000: 249-250)*

De fato, essas duas Áfricas criadas pelos brasileiros, a do *confronto* ou a do *conformismo*, nada têm a ver com o continente africano. Há um problema de tradução do que seja a África. Exemplo dessa má tradução, ou melhor, da falta de informação, foi a declaração do presidente Luís Inácio Lula da Silva quando em visita à Namíbia:

*Quem chega em Windhoek não parece que está em um país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e têm um povo tão extraordinário como essa cidade*

Fica a pergunta: o que o senhor presidente esperava ver numa cidade de um país africano? O fato é que, apesar da desinformação e da má tradução, o interesse pelo continente africano e pela cultura afro-brasileira tem crescido nos últimos anos. Exemplo disso é a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que declara ser obrigatório aos ensinos médio e fundamental o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira:

#### *PRESIDENTE DA REPÚBLICA*

*Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:*

*Artigo 1. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:*

*Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*

*§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.*

*§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.*

*§ 3º (VETADO)*

*Artigo 79-A. (VETADO)*

*Artigo 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”*

*Artigo 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.*

*Brasília, 9 de janeiro de 2003, 182º da Independência e 115º da República.*

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Curiosamente, o presidente que sancionou a lei, que parece ser um avanço na busca da compreensão do papel dos afro-brasileiros e dos africanos para a formação da sociedade brasileira, foi o mesmo que meses depois cometeu uma terrível gafe na visita à Namíbia. Este fato demonstrou que, apesar do avanço, é preciso empreender maiores esforços para que a visão da África e dos africanos e, portanto, de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, também avancem, que não se transmita aos alunos do ensino médio e fundamental os obscurantismos do senso comum, nem as limitações do academicismo eurocêntrico. O fato é que não se pode falar de cultura ou história afro-brasileira sem falar da cultura e da história do continente africano. Posto que estas são quase desconhecidas no Brasil, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira não garante abordagens que transcendam os estereótipos e as análises superficiais que o silêncio de anos da historiografia brasileira provocou.

## **2. HISTÓRICO DE APROXIMAÇÃO**

Todavia, há uma pergunta que deve ser feita: o que motivou a mudança de orientação do ensino brasileiro em favor da cultura afro-brasileira? Uma resposta mais apressada poderia sugerir que a raiz desta mudança se encontra na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entretanto, a dúvida permaneceria: por que inserir e reconhecer de uma hora para outra as demandas históricas dos afro-brasileiros? Uma resposta possível a estas questões seria a de que os movimentos sociais, especialmente aqueles relacionados ao combate ao racismo, seriam os principais responsáveis por esta nova orientação do Estado.

Pode-se dizer que o primeiro vislumbre de um pensamento compensatório vindo da comunidade de afro-brasileiros pôde ser visto, ainda no século XIX, em meio ao protesto galhofeiro do Carnaval, quando, em 1897, a Embaixada Africana levou às ruas de Salvador seu protesto através de um Manifesto, que dizia:

*Sua majestade, o rei da Zululândia, considerando que o facto de azorragares [chicoteares] africanos na praça pública não encontra apoio em nenhuma razão de justiça, resolve:*

*1º Instituir sobre o Estado Federado da Bahia o Mucamo de 5.921.850.718.241.970.127.092.160.257.363.280 de jardos de algodão riscado como indenização pelos africanos mortos no mesmo Estado, por ocasião do movimento alcunhado de Levantamento de Malês;*

*2º Enviar ao mencionado Estado uma Embaixada, que será portadora*

*deste documento*

É certo que esse Manifesto não representou a inauguração de uma bandeira de luta por ações afirmativas, mas revela que a idéia de ações compensatórias no Brasil não é algo recente na perspectiva dos grupos e associações de afro-brasileiros que protestaram contra os preconceitos e as discriminações raciais no Brasil. Enquanto um ato de rebeldia, de protesto e de consciência das vidas perdidas no cativeiro e do quanto elas contribuíram para o desenvolvimento econômico do Brasil, o Manifesto da Embaixada Africana não deve ser esquecido como um dos precursores dessa luta.

No entanto, o que se pode chamar de uma primeira tentativa de ação afirmativa só se deu em 1968, no interior do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, onde se iniciou um movimento, sem êxito, que propunha percentuais mínimos para afro-brasileiros em empresas privadas. Uma nova iniciativa neste sentido só surgiu em 1983 através do Projeto de Lei 1.332, apresentado por Abdias do Nascimento (cf. Moehlecke, 2002: 204).

Entre 1968 e 1983 o país passou por inúmeras e dolorosas experiências. Os direitos civis foram suprimidos, a liberdade de expressão duramente cerceada e um sistemático alijamento da população do processo político e decisório. Mas foi neste contexto adverso, e talvez embalado por ele, que novas configurações de lutas políticas foram ganhando corpo. Os movimentos de associações de bairro, o movimento feminista, o movimento gay, o movimento dos sem-terra e também o movimento negro se constituíram ou reconstituíram e passaram a agir de forma mais ativa no cenário político do país.

São marcos para o movimento negro a fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU) em 1978 e dos Blocos Afros de Salvador, o Ilê Aiyê (1974), o Malê de Balê (1979), o Ara Ketu (1980) e o Muzenza (1981). Essas entidades surgiram com propostas políticas bastante objetivas: aumentar a auto-estima da população afro-brasileira, fazendo-a se identificar como negra, valorizar a cultura e a ancestralidade africana e denunciar todo e qualquer ato de discriminação racial. A própria ação do deputado Abdias do Nascimento no cenário nacional e a proposição do Projeto de Lei 1.332 é produto desse processo político de tomada de consciência de uma parcela da população afro-brasileira, sobretudo aquela mais intelectualizada.

O ano de 1988 foi mais um marco para o movimento negro brasileiro. A promulgação da nova Constituição e a elevação da discriminação racial de contravenção penal para crime inafiançável, as manifestações ocorridas no Centenário da Abolição e, a criação da Fundação Palmares, ligada ao Ministério da Cultura, expuseram à sociedade a fraude do mito da democracia racial. No momento em que a sociedade brasileira se redemocratizava depois de 21 anos de ditadura militar, as lutas do movimento negro ganhavam legitimidade e representatividade dentro de um Estado relutante mas cada vez mais propenso a reconhecer a inexistência de uma democracia racial no país.

Na década de 1990, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a

Vida, bem como o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, elaborado e apresentado ao governo federal pelo movimento negro, se constituíram em mais um marco importante das lutas contra o racismo. Os anos 90 foi também um período onde os espaços dentro da burocracia estatal para as demandas do movimento negro foram ampliados. No final desta década, a deputada Nice Lobão apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 73/1999, que propôs a instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas. Os debates em torno das políticas de ação afirmativa se intensificam e estão se desdobrando ainda hoje.

Entretanto, apesar da luta do movimento negro, certas medidas foram tomadas de forma vertical, sem que necessariamente tenham passado por uma discussão com os movimentos sociais ou mesmo com os profissionais e militantes da área de educação. Um caso exemplar da verticalidade da ação do Estado na operacionalização de suas ações afirmativas pode ser encontrado na implantação do sistema de cotas na Universidade de Brasília (cf. Maio e Santos, 2005). E esta ação vertical do Estado foi também o principal ponto de resistência e crítica que a LDB recebeu no momento de sua promulgação.

Com isso não quero esvaziar de seu significado a ação militante dos movimentos sociais no processo de transformação das bases da educação brasileira. Só não a situo como o principal motivador de tais transformações. Acredito serem estas transformações produto tanto da ação dos movimentos sociais quanto de uma agenda das relações internacionais brasileiras. Há antecedentes históricos que confirmam esta vinculação.

Em 1961, o presidente Jânio Quadros, apesar de seu curto mandato, promove uma inflexão na diplomacia brasileira, iniciando uma política externa independente. Essa inflexão dá-se justamente com o lançamento do que se chamou de “política africana do Brasil”. Essa política foi formulada por Jânio na sua mensagem ao Congresso em 1961 (cf. Saraiva, 1996: 56). A nova política exterior do Brasil muito se aproximava dos princípios aprovados na Conferência de Bandung (1955), especialmente no que se refere ao direito à autodeterminação dos povos e à luta contra o colonialismo e o racismo.

Entretanto, essa nova orientação da diplomacia brasileira não representava o abandono de sua condição de país alinhado aos Estados Unidos, mas “*a atualização brasileira diante de um mundo menos polarizado*”. Embora se manifestando em favor dos processos de descolonização em curso no contexto de sua reformulação, o fato é que esse novo posicionamento brasileiro não representou “*nenhuma aliança automática com os blocos terceiro-mundistas, particularmente com o grupo de nações não-alinhadas*”. As ambições do Brasil com essa aproximação em relação à África eram as de ocupar a lacuna deixada pelas potências coloniais (cf. Saraiva, 1996: 62).

Ao reformular a agenda externa brasileira, Jânio quis ganhar autonomia com vistas a uma melhor coordenação da expansão do capitalismo brasileiro. Ele acreditava que uma política independente levaria os EUA a fazer concessões ao Brasil. Sua estratégia se pautava na crença de que a influência brasileira na

América Latina era suficientemente forte para contrabalançar, em favor dos norte-americanos, a instabilidade política provocada pela Revolução Cubana (idem: 61).

Porém, esta política externa não foi consensual e encontrou muitos obstáculos para sua implementação, a começar pela resistência dos setores conservadores e dos militares, que acreditavam que ela se afastava da tradicional política de alinhamento aos EUA. O segundo empecilho está relacionado à própria trajetória de aproximação da África que o Brasil escolheu. Ela se pautava na idéia de uma aproximação cultural com os países africanos. Ainda segundo Saraiva (ibidem: 93),

*as ilusões da africanidade brasileira foram desenhadas sobre um conhecimento do continente africano que estava muito aquém da antropologia britânica do século XIX. (...) Não se conhecia no Brasil a história do continente africano. (...) Não havia instituições de ensino superior no país que houvessem incluído matéria referente aos povos africanos em seu currículo*

Da tentativa de suprimir essa carência resultou a criação do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA) e um maior relevo do papel do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criado em 1959, mas estreitamente ligado à política africana do Brasil após sua formulação por Jânio Quadros. Contudo, apesar dessas medidas, para o conjunto da sociedade brasileira a África continuava envolta no seu manto de esquecimento e as relações raciais no Brasil não sofreram grandes alterações com a nova orientação da política externa brasileira.

A partir de 1964, com o golpe militar, a política externa brasileira passou por alguns processos de reorientação, podendo-se dividi-la em cinco orientações diplomáticas: Realinhamento automático com os EUA; *Diplomacia da Prosperidade*; *Diplomacia do Interesse*; *Diplomacia do Pragmatismo Responsável* e *Diplomacia Universalista* (cf. Vizentini, 2001). O primeiro governo militar, do general Castelo Branco, optou pelo recuo em relação à diplomacia independente de Jânio, em função de uma política de aliança com os EUA. Isso significava, na conjuntura interna do Brasil, o abandono de um projeto nacional-desenvolvimentista, posto em prática desde a era Vargas. Nascido no movimento tenentista, esse projeto gozava da simpatia dos militares da chamada “linha dura”, e, com os efeitos de uma política econômica dependente, logo voltou a contar com o apoio da burguesia nacional prejudicada com a política de favorecimento aos EUA (idem).

Esse descontentamento ficou manifesto com a chegada do general Costa e Silva à presidência da República. No processo de disputa pela orientação político-econômica do país, o grupo da Escola Superior de Guerra sofreu uma derrota, levando ao poder a ala dos militares que defendiam a retomada do projeto de desenvolvimento nacional de viés conservador. Essa reorientação repercutiu imediatamente nos rumos da diplomacia brasileira:

*A política externa do regime militar sofreria, senão uma ruptura,*

*certamente uma inflexão, ao incorporar o eixo Norte-Sul como elemento de definição de políticas. A título de exemplo, o Brasil teve papel destacado na 2ª Conferência da Conferência das Nações Unidas Sobre Comércio e Desenvolvimento/Unctad (1968), em defesa de tratamentos não-discriminatórios e preferenciais aos produtos manufaturados dos países subdesenvolvidos (Pinheiro, 2004: 41)*

A *Diplomacia da Prosperidade*, como foi chamada, retomou o caminho iniciado por Jânio Quadros. O Brasil aproximou-se do terceiro-mundismo, ingressou no Grupo dos 77, se recusou a assinar o Tratado de Não-Proliferação Nuclear e passou a criticar a política intervencionista norte-americana na América Latina (cf. Vizontini, 2001). Porém, internamente, a repressão aos movimentos contestatórios e as perseguições políticas recrudesceram. A disputa de poder entre os militares criou uma crise que abreviou o mandato de Costa e Silva e conduziria o general Garrastazu Médici à cadeira presidencial. Se, no plano interno, esse novo governo representaria para a sociedade brasileira a brutalidade da repressão militar, na política externa a *Diplomacia do Interesse Nacional* conseguiu um certo equilíbrio, preservando o modelo nacional-desenvolvimentista. Essa nova orientação diplomática visava o ingresso do Brasil no rol dos países desenvolvidos. Entretanto, a crise do petróleo, que já se anunciava, demandou outra redefinição da diplomacia brasileira (idem).

A *Diplomacia do Pragmatismo Responsável* foi um das estratégias da gestão do general Ernesto Geisel para enfrentar a conjuntura de crise que veio a seguir. A alta de preço do petróleo solapou o projeto desenvolvimentista brasileiro. Assim, para contrabalançar o desgaste provocado pela recessão econômica e controlar a inflação, este governo optou por intensificar o processo de industrialização do país, buscando fontes alternativas de combustíveis (como o Pro-Álcool) e investindo na capacitação tecnológica do país. Paralelamente a essa tentativa de reação econômica, esta *Diplomacia* buscou a aproximação com os países árabes como forma de atenuar os efeitos da crise do petróleo no país (ibidem).

Essa reorientação diplomática mantinha a mesma diretriz do governo anterior, isto é, uma inserção individualizada no cenário internacional, ainda que com uma atuação muito próxima do bloco do Terceiro Mundo e, por vezes, em clara oposição aos EUA. A meta do Brasil ainda era a de afirmar-se de forma autônoma e independente na diplomacia internacional. Mesmo que isso representasse a adoção de medidas aparentemente contraditórias ao regime em vigor no país. É dessa forma, por exemplo, que podem ser entendidos o reconhecimento da independência de Angola, antes de qualquer outra nação e contrariando a antiga aliança mantida com Portugal, e o estabelecimento de relações diplomáticas com a China e países do bloco soviético. Essas, entre outras medidas, desagradaram sobremaneira aos EUA e, com o fim da *détente*, o Brasil começou a sofrer forte pressão, especialmente na Era Reagan.

Os anos 80 se iniciaram com o governo de João Figueiredo, o último dos generais presidentes. Sua gestão presenciou o agravamento da situação

econômica do país por causa da elevação da taxas de juros promovida pelos EUA e pela nova crise do petróleo provocada pela Guerra Irã-Iraque. A conjuntura internacional também não era das mais favoráveis para o projeto desenvolvimentista brasileiro. O mundo presenciou um reordenamento da divisão do trabalho que acentuaria as distâncias entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Entretanto, apesar das pressões dos EUA, a crise econômica e o colapso do projeto nacional-desenvolvimentista, a diplomacia brasileira manteve-se reafirmando a autonomia de sua política externa. Neste sentido, foi fundamental a aproximação do Brasil ao Grupo de Contadora e a posterior criação do Grupo do Rio, em 1986, numa visível oposição à política intervencionista dos EUA na América Latina. O problema é que o contexto era extremamente adverso e a posição brasileira cada vez mais frágil (cf. Pereira, 2005).

Esta foi a súpula da política externa do Brasil durante a ditadura militar. Salvo o interregno do governo de Castelo Branco, o país manteve, num certo sentido, a orientação diplomática da Política Externa Independente de Jânio Quadros, isto é, de insubordinação à política imperialista norte-americana, de busca de uma maior autonomia no plano das relações internacionais, de claras inclinações terceiro-mundistas e do anseio em se constituir como uma potência no cenário mundial. Neste período,

*a África foi alvo de atenção prioritário em razão das possibilidades que o seu mercado oferece aos produtos e serviços brasileiros. (...) A atenção para com a América Latina, África e outras nações do Terceiro Mundo não implicou (...) na diminuição de intensidade com o mundo desenvolvido em geral e com os EUA em particular. O que mudou foi a maneira de se relacionar com esses (Cervo e Bueno, 1986: 82-83)*

Em 1989, a Guerra Fria acabou mas se acentuou no cenário internacional a polarização entre os Hemisférios Norte e o Sul, com uma feroz disputa por mercados consumidores e a utilização em larga escala de políticas militaristas e intervencionistas, a tal ponto que os países do Hemisfério Sul buscam reatar antigas solidariedades. O Brasil, então, novamente se redireciona diplomaticamente para o continente africano. Por sua vez, no ano seguinte reuniram-se em Nova Delhi “os nove países em desenvolvimento de maior população do mundo” para discutir e determinar suas metas para a educação básica. Este Encontro e a Declaração dele resultante foi o desdobramento de dois outros encontros, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos e a Cúpula Mundial da Criança, ambos realizados em 1990. Os países que assinaram a *Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos* (a saber, Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) reconheceram no item 2.2. que

*a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural (Unesco, 1990, grifos meus)*

Mais adiante, no item 3.3., os países assinantes se comprometem em

*eliminar disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e lingüísticas e distância geográfica (idem, grifos meus)*

Sobre estes pilares se estruturarão as reformas do ensino brasileiro. O espírito desta Declaração se fará presente tanto na LDB quanto nos PCNs. Assim, a Lei 10.639/2003, que é uma emenda à LDB, pode ser entendida como uma das medidas que materializavam as intenções dos itens 2.2. e 3.3. da Declaração de Nova Delhi, atendendo em particular aos trechos grifados. Do ponto de vista da lógica das relações internacionais, tais medidas visam criar as condições necessárias para diminuir a distância e a desigualdade econômica existentes entre países ricos e pobres. O cenário internacional mudou bastante desde a Conferência de Bandung, mas suas bandeiras de luta continuam bastante atuais, como se pode notar no artigo 10 da *Declaração Mundial da Educação para Todos*:

*Artigo 10: Fortalecer a solidariedade internacional*

*1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes;*

*2. Será necessário um aumento substancial, em longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e eqüitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida;*

*3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica;*

*4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações*

*deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração (Unesco, 1990, grifos meus)*

Embora o Brasil não tenha participado da Conferência de Bandung nem se vinculado no primeiro momento ao rol dos países não-alinhados, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, no desdobramento de uma política externa independente, vai caminhando no sentido de fazer coro às reivindicações do Terceiro Mundo, até integrar-se plenamente a este bloco. O vetor brasileiro de aproximação do continente africano e do desenvolvimento de uma política externa independente estava associado à imagem da democracia racial existente no país. Entretanto, nas décadas 1990 e 2000 esse vetor já não encontra a mesma legitimidade. As freqüentes denúncias de racismo feitas pelos movimentos sociais e, em particular, a mobilização e a militância dos movimentos negros são as responsáveis por isso. Estas denúncias, associadas às assinaturas de Declarações como as de Nova Delhi, impuseram ao Estado brasileiro o reconhecimento do racismo existente no país.

Se o Brasil quer reivindicar, em conjunto com os demais países do Hemisfério Sul, “relações econômicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas” dos países desenvolvidos, deve estar moralmente comprometido com o estabelecimento destas relações no interior de sua sociedade; do contrário, seu discurso será ilegítimo e sem representatividade. Além disso, associa-se à idéia de que atender as “necessidades básicas de aprendizagem” é um dos meios mais eficientes de aumentar a produtividade nacional. Entendo decorrer destes dois fatos, além da descoberta do mercado que representa as classes médias negras, ávidas por consumir e para se verem representadas nas esferas de decisão do Estado, alguns dos elementos motivadores do surgimento da Lei 10.639/2003.

### **3. QUESTÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM TERMOS PEDAGÓGICOS**

Entretanto, apesar dos avanços na mentalidade política do país, certas dificuldades que se apresentaram no passado ainda permanecem. Questões que têm suas raízes nas falhas do sistema educacional. Duas delas no meu entendimento são distintas, mas complementares, e atrapalham a política externa brasileira. A primeira é a quase invisibilidade da população afro-brasileira nas universidades e postos de decisão das esferas públicas e privadas, como, por exemplo, os quadros do Itamaraty. Isso evidencia a incompetência do Estado brasileiro para oferecer iguais oportunidades de acessos a todos os níveis de escolaridade aos seus cidadãos. Essa deficiência do sistema educacional expõe embaraçosamente os limites da democracia racial brasileira, tornando o Brasil alvo de críticas, frustrando sua ambição de ser reconhecido como uma potência no cenário internacional.

A segunda falha consiste na ausência de conhecimento aprofundado da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Isso provoca um profundo

desconhecimento de uma parcela da sociedade brasileira de parte de sua ancestralidade. Esse déficit, por outro lado, esvazia o discurso diplomático brasileiro de aproximação dos países africanos, que tem como pilar fundamental a noção de proximidade cultural do Brasil com a África. Creio ser também em função dessas duas falhas do sistema educacional brasileiro que a África, enquanto continente, dotada de história, integrada desde a primeira hora ao *sistema-mundo* capitalista, com mais de cinquenta países, permanece intangível ao brasileiro que se guia pelo senso comum.

O problema é que as representações equivocadas da África e da cultura afro-brasileira vindas do senso comum também estão nas salas de aula de todos os níveis de escolaridade do país. E as universidades, com o seu silêncio, são responsáveis pela disseminação destas representações no ensino brasileiro. Por outro lado, também são elas que têm a responsabilidade, como produtoras e difusoras de conhecimento, de contribuir para a alteração deste quadro generalizado de desinformação e zelar pela correta análise e representação da África, desconstruindo mitos e apontando caminhos para o estreitamento dos laços afetivos, culturais, políticos e econômicos com os países africanos.

Em termos acadêmicos, a África só tem tido importância quando associada ao tráfico negreiro ou quando se estuda o Apartheid. Vista sempre como a fornecedora de mão-de-obra escrava, a própria heterogeneidade dos povos que para cá foram trazidos sucumbe diante de denominações generalizantes, tais como *mina*, *nagô*, *jeje* e *banto* (cf. Oliveira, 1996: 176). Esta é a tônica geral, embora seja possível destacar os nomes de pesquisadores como José Flávio de Sombra Saraiva (1996), José Honório Rodrigues (1964) e Therezinha de Castro (1979). Já a cultura afro-brasileira tem sido bastante estudada desde o final do século XIX, inicialmente como um tema etnográfico. Nesse contexto, a presença física e cultural dos afro-brasileiros era entendida como um impedimento para o progresso e a civilização do país. Com Gilberto Freyre e sua tese da democracia racial, a cultura afro-brasileira passou a ser vista como um elemento dinamizador (ainda que subalterno) do processo civilizatório brasileiro.

Nos últimos anos a cultura afro-brasileira vem sendo percebida e interpretada como um importante elemento de resistência à escravidão e ao racismo. Entretanto, acredito que essa percepção ainda é muito limitante, pois mantém a vinculação dos afro-brasileiros ao cativo. É como se suas manifestações culturais e sua própria história só encontrassem sentido e razão *na* ou *a partir da* condição de escravo e/ou de subalterno. Não se pode conceber a cultura afro-brasileira, ou qualquer cultura, como algo estanque, que se construiu (e se constrói) enquanto forma de resistência a algum tipo de dominação. Corre-se o perigo de prevalecer a fórmula perversa (*negro* = *escravo*) ou que se estabeleça uma outra, que já vem sendo anunciada há alguns anos (*cultura negra* = *carnavalização*), destituindo-a de um significado mais profundo. No epicentro desta questão está um outro problema, levantado na revista **Nova Escola**, de 30 de janeiro de 2003:

*Para especialistas, a medida sancionada agora pelo presidente Lula é*

igualmente válida, mas a existência da Lei não garante que os alunos receberão na prática uma boa abordagem do tema. “Acho importante que a cultura afro-brasileira seja valorizada, mas minha preocupação é com o conteúdo dessa abordagem histórica”, comenta o professor de História Flávio Trovão, da UniBrasil, universidade particular de Curitiba. “É fundamental especificar o objeto de estudo da cultura afro-brasileira, para que o professor possa se aprofundar no tema e não cair na superficialidade ao falar genericamente sobre o assunto”, explica

Se o problema da especificação do objeto de estudo e do perigo da superficialidade não fosse o bastante, há um outro, apontado pelo professor Henrique Cunha Jr. (2006): o da falta de bibliografia em língua portuguesa:

*Um dos problemas cruciais dos cursos de formação de educadores é a organização de uma bibliografia em língua portuguesa sobre o assunto*

A verticalidade de uma medida educacional, embora envolta em certa boa intenção, incorre sempre em problemas semelhantes. Ficam as perguntas: como adequar os novos currículos escolares à nova Lei? Quais conteúdos serão abordados? Como esses conteúdos serão trabalhados? De um lado a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, do outro o despreparo dos professores para lidar com um conteúdo que, em princípio, não fez parte da sua formação, podem contribuir para uma maior estigmatização e folclorização da cultura afro-brasileira.

Em livro organizado com outros autores, Clemont Gauthier (1998: 30) chama a atenção de que os programas escolares ensinados nas escolas não são produzidos pelos próprios professores, mas por funcionários do Estado ou outros agentes, como as editoras responsáveis pela publicação de manuais. Isso é um fato, mas também o é que uma “disciplina nunca é ensinada tal qual; ela sofre inúmeras transformações para se transformar em um programa de ensino”. Além dos técnicos e funcionários do Estado, responsáveis pela produção dos programas escolares, o professor, embora não produza o programa escolar, opera transformações sobre ele. Os professores precisam de um “leque de analogias, de metáforas (...) para transmitir a matéria” (idem). Ele não precisa deter um conhecimento como o possuído pelos pesquisadores, mas sim fundamentar-se no saber produzido por estes. Isso significa uma maior aproximação das pesquisas universitárias do contexto das salas de aula, para que o conhecimento cumpra de fato o seu papel social, o de ser útil. Isso não exime os professores do ensino médio e fundamental do seu papel de produtores de conhecimento, nem estabelece uma dicotomia entre pesquisadores produtores de conhecimento e professores reprodutores deste. Antes disso, o conhecimento produzido nas academias precisa sofrer a interferência dos professores reais, em salas de aulas reais, para que a difusão e a apropriação do mesmo pelos alunos efetivamente aconteça. O resultado da experiência de readequação do conhecimento acadêmico na sala de aula e seu processo de apropriação é também um conhecimento produzido que deve ser compartilhado, discutido e experimentado.

Entendo ser esse o caminho para evitar a superficialidade que tem pautado a

educação básica no país em todas as áreas de conhecimento e também no ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. A questão é vasta, polêmica e estas considerações estão longe de esgotar o tema. Este é apenas um convite para um debate mais amplo, do qual um conhecimento mais profundo e mais assentado sobre o tema promete emergir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, Therezinha de. **África: geohistória, geopolítica e relações internacionais**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1979.
- Cervo, Amado Luiz e Bueno, Clodoaldo. **A política externa brasileira: 1822/1985**. São Paulo, Ática, 1986.
- Cunha Jr., Henrique. **A inclusão da História Africana no tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. *[disponível em [www.mulheresnegras.org/henrique.html](http://www.mulheresnegras.org/henrique.html)]*
- Fanon, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- Gauthier, Clemon (org.). **Por uma teoria pedagógica: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, s.c.p., 1998.
- Maio, Marco C. e Santos, Ricardo V. "Políticas de cotas raciais, os 'olhos da sociedade' e os usos da Antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB)". **Horizontes Antropológicos**, 23: 181-214. Porto Alegre, UFRGS, jan.-jun., 2005.
- Moehlecke, Sabrina. "Ação afirmativa: história e debates no Brasil". **Caderno de Pesquisa**, 117. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, nov., 2002.
- Oliveira, Maria Inês Cortez de. "Viver e morrer no meio dos seus: nações e comunidades africanas na Bahia do século XIX". **Revista da USP**, 28. São Paulo, dez., 1995-fev., 1996.
- Pereira, Ana Lúcia Danilevicz. "O Brasil em crise e o mundo em transição: a política exterior de Sarney a Collor". **Ciências e Letras**, 37: 295-316. Porto Alegre, Faculdade Porto-Alegrense de Educação (FAPA), jan.-jun., 2005.
- Pinheiro, Letícia. **A política externa do Brasil**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.
- Rodrigues, José Honório. **Brasil e África: outros horizontes**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964.
- Said, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- Sansone, Lívio. "Da África ao Afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX". **Afro-Ásia**, 27: 249-250. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 2002.
- Saraiva, José Flávio de Sombra. **O lugar da África: dimensões atlânticas da política externa brasileira (de 1946 a nossos dias)**. Brasília, Editora da UnB, 1996.
- Unesco. **Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos**, 1990. *[disponível em [www.unesco.org.br/centrodeinfo/pdf/decnovadelhi](http://www.unesco.org.br/centrodeinfo/pdf/decnovadelhi); acessado em 11 de novembro de 2004]*
- Vieira Filho, Rafael. "Folguedos negros no carnaval de Salvador". In Sansone, Lívio e Santos, Jocélio Teles (org.). **Ritmos em trânsito:**

**sócio-antropologia da música baiana.** São Paulo, Dynamis; Salvador, Programa A Cor da Bahia e Projeto S.A.M.B.A., 1997.  
Vizentini, Paulo F. “A ditadura foi ‘entreguista’? Política externa e desenvolvimento no regime militar brasileiro”. **Estudos em História**, 8 (1). Franca, Unesp, 2001.

---

\* *Flávio Gonçalves dos Santos é doutorando em História (Universidade Federal Fluminense) e professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). [abikun@yahoo.com.br]*