

HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ARTICULANDO CIÊNCIA, ENSINO, CULTURA E POLÍTICA

Resumo: Este trabalho busca articular algumas relações existentes entre história, linguagem e ensino a fim de propiciar aos docentes referenciais históricos sobre a forma como compreendemos a cultura afro-brasileira, analisando os efeitos de significação de cada definição de cultura afro-brasileira e suas consequências políticas ante a população negra. Espera-se com isso problematizar e instrumentalizar algumas representações e práticas de ensino de história e cultura afro-brasileira que ainda são percebidas mesmo após dez anos de reflexões e proposições a partir da Lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: Ensino de História. Historiografia. Cultura Afro-Brasileira.

Ensino de História e Relações Étnico-Raciais: articulações necessárias em um espaço complexo de disputas políticas.

Há pouco mais que dez anos foi sancionada a Lei nº 10.639/03 que alterou alguns aspectos Lei nº 9.394/96 – a LDB, tornando obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Nestes dez anos foi produzido um bom número de textos acadêmicos, cursos de extensão, disciplinas de graduação, palestras e debates entre outras ações, com foco na Educação das relações Étnico-Raciais, que têm reoxigenado outras discussões importantes no Brasil como o currículo, a formação de professores e o lugar que a instituição escolar tem ocupado como legitimadora de desigualdades sociais.

O objetivo deste texto é trazer algumas discussões em torno deste tema tomando em consideração as reflexões sobre discurso na Historiografia. Sua importância consiste em construir uma análise da referida Lei¹, considerando o professor como um indivíduo que produz ideologias na sociedade e, enquanto tal recria e interfere em interpretações e projetos políticos. Por isso, nossa preocupação inicial é realizar uma conversa que atualize e instrumentalize os professores da educação básica acerca da história e cultura afro-brasileira em nível epistemológico, político-filosófico e não apenas científico-informativo, pois, constatamos em alguns anos de atuação em pesquisas e promoção de cursos na temática que: a) há um reducionismo da cultura afro-brasileira a uma perspectiva folclorista, superficial, estereotipada e fortemente preconceituosa; b) há a negação do racismo, que além de possuir um juízo de valor é uma palavra tão cara aos debates de hoje, a ponto de levar as pessoas a não admiti-la ou citá-la. Defendemos que omiti-la ou disfarçá-la em outros termos mais eufêmicos não resolve este nosso problema epistêmico; c) há a preocupação excessiva de muitos professores durante os cursos de formação em “receber” informações e recursos didáticos já “trabalhados” para lhe instrumentalizarem.

O século XX foi promissor para a ciência histórica que passou a ser repensada em suas bases teóricas e metodológicas. Contudo, nessa maturação epistemológica, não apenas a História em si, mas também as formas como é socializada – ensino de história – constituíram novos campos de discussões teóricas, filosóficas e metodológicas abrangendo dimensões éticas e estéticas (KARNAL, 2007). Para a nova historiografia, os documentos

¹ Leva-se em consideração a reformulação da Lei nº 10.639/03, que foi substituída em março de 2008 pela Lei nº 11.645, tornando obrigatório, além do ensino da história e cultura afro-brasileira, o ensino da história e cultura dos povos indígenas no Brasil. O objeto deste artigo, contudo, restringe-se à primeira área do conhecimento citada, pois a Lei nº 10.639/03 possui suas respectivas diretrizes curriculares, enquanto a Lei nº 11.645/08 ainda não possui suas respectivas diretrizes bem definidas. Por isso, apoiamos-nos na lei anterior enquanto opção política (ter maior propriedade com militantes dos diversos movimentos negros, por exemplo), além de que ela é um marco de início de reflexões e ações que no ano de 2013 marcaram dez anos.

(escritos ou não) devem ser problematizados, situados no tempo e no espaço e confrontados para problematizar a nossa consciência histórica, pois este é o papel do historiador: re-visitar, problematizar, reler e ressocializar o saber sobre as experiências humanas no tempo, esse é também o exercício do ensino de História.

No que diz respeito às discussões em torno das formas de socialização do saber histórico alguns teóricos como (FONSECA, 2003); (BITTENCOURT, 2006, 2008); (KARNAL, 2007) e (FREITAS, 2010), alertam para incentivar o desenvolvimento da área do Ensino de História tanto na prática social, exercida no cotidiano de sala de aula, como também na área de investigação científica vivenciada nas pesquisas acadêmicas. É nesta perspectiva que articulamos a historiografia com práticas de Ensino de História, pois, uma vez que o saber histórico é mutável no tempo e no espaço, entendemos que o seu fazer pedagógico também assim o seja (KARNAL, 2007). Isto torna-se importante para fazer um exercício “crítico-historicizante” de como foram construídos e de como foram transformadas os estudos históricos afro-brasileiros e o ensino de história para uma prática que atenda as demandas contemporâneas de formação cidadã.² O caminho que buscamos nesta discussão é o de democratizar, de forma crítica, o acesso à informação, aos discursos negligenciados pelas historiografias tradicionais que privilegiaram uma perspectiva branca e elitista em detrimento da perspectiva negra.

Decidimos analisar quais as concepções de cultura afro-brasileira foram construídas pela historiografia clássica nacional para dar-lhes luz e estabelecer paralelos com práticas de Ensino de História. A reflexão crítica acerca das

² Conforme Bittencourt (2008) a formação cidadã na contemporaneidade não diz respeito só ao desenvolvimento do senso crítico sobre si e sobre o mundo, mas também ao exercício de uma mentalidade aberta, respeitosa e tolerante à diversidade. Nesse contexto, o ensino de História é definido também como um instrumento de construção de identidades. Desta forma ele é um espaço articulador e construtor da cidadania no mundo contemporâneo onde o desenvolvimento do senso crítico e a utilização de diversas linguagens e formas de expressão na construção do conhecimento se unem à necessidade de respeito e aceitação da diversidade cultural.

conceituações da cultura afro-brasileira no ensino de história nos leva a problematizar a participação da instituição escolar nas tensas relações entre produção x reprodução de valores sociais. Não reduzimos os sistemas de ensino a instrumentos de reprodução mecânica de ideologias e atitudes para fins de legitimação de grupos dominantes, já que reconhecemos o cotidiano escolar plural e dinâmico, cujos múltiplos sujeitos interagem negociando sentidos, interesses e necessidades. O próprio Bourdieu, fala de sistemas de reprodução de ideologias, e afirma que o ser humano sempre recria as possibilidades de ação, pois é um agente estruturante, construtor e ativador da sociedade. Existe sempre a possibilidade de transformação paradigmática no próprio interior do cotidiano escolar, por mais que dentro dela, haja reprodução de sistemas conservadores de dominação.

Uma das instâncias fundamentais para a transformação paradigmática dos conhecimentos produzidos no Ensino de História é a produção de currículos. Segundo os historiadores Silva e Fonseca (2007), o currículo deve ser entendido como uma construção política e cultural, um campo de lutas pela legitimação de saberes, experiências e memórias. Fruto de complexas negociações e seleções, o currículo reconfigura as possibilidades de construção identitária a partir do ensino de história. Ele legitima a visão de alguém ou de algum grupo que detém, em determinado contexto, o poder de dizer e fazer: estabelecer memórias, direcionar a construção de identidades, doutrinar as compreensões dos indivíduos sociais etc. Desta forma, mais que revelar diretrizes para o Ensino de História, ele expressa variadas e tensas relações sociais: conflitos e acordos; aproximações e distanciamentos (Idem, 2007). Assim, entendemos o currículo de história como um espaço de disputas políticas por memórias possíveis. Ele é um espaço de poder. Um instrumento que define saberes construídos na instituição escolar, configurando determinadas visões da sociedade.

E neste ponto o Ensino de História se encontra com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Fazer esta relação é retomar as constatações acadêmicas que evidenciam o racismo escolar. Afinal, a educação brasileira possui um forte caráter seletivo, discriminatório, excludente (ITANI, 1998). A escola formal exerce um lugar de diferenciação social que hierarquiza ao invés de democratizar. A sociedade brasileira se comporta como a discriminação fosse normal e até necessária. Segundo Alice Itani:

Nossa diferença quantitativa na escola pode estar contendo um racismo potencial ou uma distinção decorrente da prática escolar seletiva. Isto é, essa restrita quantidade de negros nas escolas é parte ou resultado de uma desigualdade praticada pela escola como instituição.(p. 121).

Ainda neste nível reflexivo, a educadora Eliane Cavalleiro pondera:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que interagem no cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negro quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (2005, p. 11-12).

O Estado brasileiro, a partir do final da década de 1980 vem construindo políticas que promovam a equidade social e reparem desigualdades sociais históricas. No bojo destas políticas encontra-se a Resolução 01/2004 que

institui a educação para as *Relações Étnico-Raciais*, entendida como um conjunto de:

(...) orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004).

Esta Lei consiste em uma política afirmativa para combater do racismo a partir da instrumentalização e construção de conhecimento crítico produzido nos diferentes espaços educativos, sobretudo, na escola formal brasileira, reestruturando epistemologicamente o espaço escolar para posturas anti-racistas.

Conforme a historiadora Bittencourt (2006), para ocorrer mudanças nas propostas curriculares, são necessárias mudanças na sociedade e mais precisamente na clientela escolar. O reconhecimento de novas demandas socioculturais e políticas na sociedade se refletem no ambiente escolar, possibilitando repensar e modificar as propostas curriculares. Diante de um público escolar assumidamente heterogêneo (em aspectos étnicos e culturais), para se chegar a níveis aceitáveis de escolarização necessita-se de investimentos por parte dos governos e de currículos flexíveis (Bittencourt, 2008). Isso justifica a obrigatoriedade da implantação do ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira nas propostas curriculares do país, pois urge, ainda, a necessidade de pluralizar e ressignificar as linguagens, os discursos, as memórias e as identidades da sociedade brasileira. E a escola é um espaço muito propício a este trabalho.

Porém, falar de currículo é algo ainda muito amplo. E apesar das muitas conceituações a seu respeito, adotamos neste artigo, o conceito de currículo *formal* ou *normativo*, criado pelos poderes governamentais em Bittencourt (2008).

Breves instrumentos teóricos para compreender as relações de poder que fundamentam a produção historiográfica

Pensar a história, entendida como a experiência dos seres humanos no tempo, é também um convite para pensar a historiografia, compreendida como campo de construção discursiva sobre as histórias vividas e de suas regras de construção. Os debates que reoxigenaram a historiografia hodierna ampliaram perspectivas, temas, objetos, fontes, conceitos e métodos que reconhecidamente passaram a compor o repertório do *ser* e do *fazer* historiográficos. Cada vez mais, para além dos sujeitos que analisamos em nossas pesquisas, nós, historiadores, nos “descobrimos” como sujeitos da linguagem, descobrindo também que os significados por nós produzidos são suscetíveis a análises críticas.

O discurso e suas estratégias de produção, circulação e apropriações se tornaram objetos de estudo da História. Nossa noção de discurso parte de Orlandi (2012) que propõe a não abdicação da objetividade na construção do conhecimento embora relativizemos os efeitos de significação produzido em cada construção discursiva. Para ela, o discurso é um jogo, uma negociação ativa em que diferentes interlocutores produzem e negociam efeitos de sentidos. Considera que os sujeitos históricos estão situados em contextos específicos, interpelados por ideologias e valores e ativos nas relações sociais. Desta forma, os sentidos que constroem correspondem aos determinantes sócio-histórico-ideológicos e às articulações destes com os interesses de cada sujeito que produz e se apropria dos discursos. É dessa maneira que preferimos pensar: não em um discurso – no singular, transparente, cristalizado, portador de uma mensagem verdadeira; mas em discursos – no plural, polissêmico, aberto a múltiplos efeitos de significação que são negociados. Pensá-lo como jogos de poder. São construções que significam e ressignificam os objetos, as pessoas, as experiências sociais e culturais mediando as relações de poder ao passo que, por elas também são

interpelados. Também são construções simbólicas, mas não eliminam a possibilidade de objetivação do mundo e das experiências históricas.

É possível trabalhar objetivamente com os discursos como fonte para a ciência histórica. É preciso mapear e analisar as estratégias de poder utilizadas em suas múltiplas reconstruções de modo contextualizado. Consideramos que os discursos, em sua historicidade, assumem significados distintos a partir das condições de produção e das identidades assumidas pelos interlocutores que o produzem e dele se apropriam. Assim pensamos em uma discursividade: um movimento, circulação, transito de múltiplos efeitos de significação que medeia as relações de poder através de negociações de sentido e (re)criações de símbolos que dão lógica às ações das pessoas nos momentos decisivos de suas vidas e em sua cotidianidade.

Analisaremos as produções discursivas de diferentes intelectuais que se tornaram icônicos por terem forjado diferentes concepções de cultura afro-brasileira a partir de projetos políticos muito bem definidos. Embasando-se em Said (2007), consideramos que não há imparcialidade por parte do intelectual. É interessante refletirmos sobre os modos como toda uma diversidade histórica, cultural, política, econômica e social de vários povos negros passa a ser simplesmente (des)qualificada e ignorada até se formar fragmentos estereotipados de uma identidade cultural exótica. Por isso, refletimos sobre discurso e poder, analisando de forma contextualizada os interesses, as estratégias e as consequências da construção de um campo intelectual acerca da cultura afro-brasileira. Um campo que é disputado por intelectuais de diferentes instituições e perfis. Uma área de estudos e levantamento de pautas políticas que busca ao longo da história compreender, classificar e descrever a identidade cultural negra no Brasil a partir de seleções que preservam múltiplos jogos de intenção.³

³ Tomamos emprestado o conceito de campo intelectual de Bourdieu, pois consideramos a cultura afro-brasileira como um campo de estudos disputado politicamente por diferentes sujeitos históricos. O campo intelectual é um espaço de conflitos e lutas científicas associada à

Para nossa definição de intelectuais, tomamos como referencial Said (2005) para quem o intelectual é um sujeito produtor de conceitos, interpretações e projetos políticos, exercendo um papel público na sociedade, cujo trabalho se legitima pela representação que o público e ele mesmo faz de si, e toma como critério de sua consciência e compromisso ético a reflexão, o ceticismo, a racionalidade e o juízo moral. Ele é um ser que toma para si a tarefa de investigar, refletir, analisar, classificar e explicar o mundo, os objetos, as pessoas, a natureza, o imaginário, as relações entre todas essas coisas. É alguém que pensa, discute, defende ideias, constrói sistemas explicativos, classificatórios e institui sentidos e práticas sociais perante um tema.

Essa perspectiva faz ruir a ilusão de imparcialidade do intelectual (seja ele um cientista, um comunicador social ou um artista). Há sempre uma ligação entre a produção do conhecimento e um posicionamento político e é sobre essa concepção que analisaremos como diferentes intelectuais se posicionaram no Brasil frente ao tema “história e cultura afro-brasileira”. *Como pensaram e definiram as identidades que emergem nessa discursividade que articula identidade x alteridade, negros x não-negros? Que sentidos são construídos sobre essas palavras nos diferentes contextos de produção do conhecimento em que a história do Brasil será um campo discursivo disputado simbolicamente por diferentes perfis de intelectuais?*

Destarte, mapeamos as semelhanças, as contradições e os confrontos entre as diferentes perspectivas conceituais propostas pelos personagens sociais analisando e verificando o grau de interdiscursividade com que eles desenvolvem seus discursos e suas narrativas históricas. Compreendemos

negociação de sentidos ou de formas de classificação. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. Nossa escolha aqui é analisar esse processo a partir de práticas discursivas alusivas à cultura afro-brasileira a fim de repensar a construção das formas específicas de apreender os indivíduos negros e suas práticas culturais como resultados de disputas não só pelo estabelecimento de interpretações conceituais, mas, sobretudo, de projetos políticos de sociedade. O campo intelectual que se formou sobre a cultura afro-brasileira, portanto, é um instrumento que reformula demandas políticas e culturais para o Brasil de forma racializada.

aqui a interdiscursividade no sentido de Orlandi, como um conjunto de formulações já feitas por alguém, atualizadas em novos discursos.

Nas narrativas históricas dos intelectuais que analisamos observamos: a) o conceito de cultura afro-brasileira; b) os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira; c) as formas de caracterização e juízo de valor atribuído a esta cultura. Nas diferentes textualidades que analisamos percebemos um ponto em comum: a ciência histórica que foi eleita como o campo de explicação legítima, de mediação de poderes, de perpetuação ou combate ao racismo, de ressignificação do conceito de cultura afro-brasileira. A história foi transformada em metáfora da identidade negra, ora depreciando, subjugando e dominando simbolicamente ora valorizando, expandindo e libertando, também simbolicamente. Cada grupo de intelectual instituiu batalhas simbólicas no campo da cultura afro-brasileira quando se propôs a estudar a experiência negra na construção da identidade cultural do Brasil, e, dentro de suas respectivas concepções realizaram um conjunto de operações simbólicas que construíram determinados sentidos e práticas sociais referentes aos negros e à sua cultura: selecionaram, observaram, analisaram, classificaram e organizaram em novas formas de narrativas alguns símbolos e significados da cultura afro-brasileira.

A Cultura Afro-Brasileira como um conceito polissêmico: Historiografia brasileira entre efeitos de significação e consequências políticas.⁴

No Brasil, a preocupação científica e conceitual com o negro e sua cultura formaram um *corpus* livresco a partir do advento da república. Em fins do século XIX, os intelectuais assumiram o compromisso de pensar a nação brasileira e reorganizá-la. Naquele contexto de mudanças institucionais,

⁴ Há um tempo considerável existem no Brasil muitos trabalhos definindo representações do negro – seja na mídia, na ciência ou nos livros didáticos -, ou de aspectos culturais específicos como o candomblé, os maracatus e afoxés por exemplo. Não é este o nosso objetivo aqui, embora considerar estes aspectos seja importante para cumprir o que pretendemos que é analisar, especificamente, o conceito de cultura afro-brasileira. Esta é uma discussão inédita.

precisava-se analisar a população negra que não era mais escrava e fluía dentro de possíveis conceitos de cidadania em que os “novos” lugares a serem ocupados por essa população começavam a ser redefinidos (ALBUQUERQUE, 2009).

Conforme Albuquerque (2009), os debates e propostas sobre a construção da nacionalidade republicana no Brasil foram caracterizados por uma forte racialização das relações sociais, políticas, jurídicas e culturais⁵. Num contexto de transformações políticas e insegurança, as elites brancas precisavam pensar com cuidado as formas de inserção das massas “de cor” que deixavam de ser simplesmente escravos para serem projetados como cidadãos. Era preciso tutelar esses novos cidadãos, mas manter privilégios antigos, fazendo florescer uma série de novos mecanismos e práticas ambigualmente paternalistas e discriminatórias no regime republicano que se propunha para o Brasil. Construir-se-iam cidadanias diferentes para os brasileiros, em que a “população de cor” foi configurada como “quase-cidadãos”.

Para Campos (2001), desde o início desse projeto republicano alguns intelectuais propuseram a ideia de uma nação moderna, limpa e higienizada em termos biológicos, sociológicos e culturais, onde as marcas negras deveriam ser compreendidas, dominada e apagadas. Politicamente, construíram-se novas versões para a identidade nacional com narrativas e símbolos que contemplassem elementos das tradições populares; “aproximando-se” das pessoas comuns de forma carismática, parecendo

⁵ A fim de evitar reducionismos, a historiadora não entende a racialização de forma unilateral, como uma imposição dos brancos aos negros. Na verdade ela entende esse processo como um discurso, aberto a diversas significações, negociações e apropriações por sujeitos diferentes de acordo com interesses e contextos distintos. Assim, a racialização é entendida como estratégia político-discursiva para diferentes grupos de brancos e negros. Os primeiros para legitimarem a inferioridades dos segundos; e os segundos para legitimarem sua autenticidade e construir pautas de lutas. ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Pelo que percebi nas fontes analisadas estas duas perspectivas continuaram a existir ao longo do século XX, mesmo que às vezes, alguns intelectuais brancos buscaram valorizar a cultura negra.

democrático, mas conservando as hierarquias sociais. Assim, a construção conceitual da cultura afro-brasileira faz parte de um universo tenso e complexo de preocupações políticas que se desenvolve integrando o projeto republicano brasileiro. Essas preocupações desdobram-se finais dos séculos XIX e XX, através de intelectuais, referenciais teórico-metodológicos, projetos políticos e visões de mundo distintas. P

Para esta análise recorreremos aos precursores do pensamento sobre a cultura afro-brasileira no Brasil⁶. Escolhemos, desta forma, os textos que inauguraram paradigmas explicativos sobre a cultura afro-brasileira a partir da perspectiva histórica.

Como marco inicial dessa discussão, selecionamos o texto “*Os africanos no Brasil*”; escrito por Nina Rodrigues no final do século XIX sobre o paradigma da Eugenia e publicado somente em 1932. No contexto de uma grande população negra, agora livre, a mistura racial era uma preocupação dos cientistas brasileiros. O médico Nina Rodrigues reconhecia a influência da cultura negra sobre a branca e julgava este aspecto como um dado preocupante, pois incidia na desmoralização da nação. A Eugenia enquanto aporte científico buscava compreender, defender e controlar a pureza das raças apresentando um quadro pessimista do Brasil que, enquanto nação mestiça parecia estar fadada ao insucesso quanto ao progresso, pois a mistura das raças deteriorava o que de melhor havia nas pessoas. Neste sentido, deveria se conhecer os elementos da mistura racial para dominá-los, separá-los e promover, paulatinamente, uma “higienização” étnica e cultural que levasse à idealizada pureza branca brasileira.

É a partir desse aporte que na primeira república, Nina Rodrigues, ao escrever *Os africanos no Brasil*, define e classifica o que julga ser: 1º a ancestralidade africana preferível ao Brasil; 2º “os verdadeiros” lugares simbólicos da cultura afro-brasileira. Sobre o primeiro aspecto ele afirmou que

⁶ Existem intelectuais de origem estrangeira que foram inauguradores de paradigmas como o inglês Peter Fry e o estadunidense Robert Slenes.

a África estava dividida entre bantos e sudaneses, sendo estes mais evoluídos tanto genética quanto culturalmente em relação àqueles. Assim, para Nina Rodrigues que escreveu o livro observando negros de origem “sudanesa” na Bahia oitocentista a cultura afro-brasileira que ainda restava “pura” no Brasil era a cultura jêje-nagô. Em sua definição, a cultura afro-brasileira é um conjunto de puros valores e práticas de origem africana reproduzidos fielmente no Brasil. Assim, surgem como lugares autênticos da cultura afro-brasileira: a culinária, o vestuário típico, a dança, a música, o vocabulário, a escultura, o folclore, o candomblé, a magia, os contos populares, a encenação. Percebam-se duas coisas distintas, mas complementares: a) os lugares “típicos”, “autênticos”, da cultura afro-brasileira não incluem, em Nina Rodrigues, a educação formal, a administração, a política e; b) os adjetivos que o autor atribui a estas práticas culturais trazem sempre uma carga semântica de inferioridade, caracterizando-as pela rusticidade, pobreza, perenidade e “grosseria” de seus conteúdos e formas.

Um ano após a publicação de *Os africanos no Brasil*, o sociólogo Gilberto Freyre publica o clássico “*Casa Grande e Senzala*”, sendo um dos representantes regionais que condensaram o desejo do Estado Varguista de apagar simbolicamente os conflitos e construir um discurso de harmonia, miscigenação e democracia. Nestes estudos, que legitimam a ordem social desigual ao passo que forjam o sentimento de uma comunidade nacional, a cultura afro-brasileira é abordada segundo uma perspectiva ainda folclorista. A obra de Freyre, assumidamente difusionista cultural, ainda dialoga com alguns argumentos de Nina Rodrigues, mas coloca novas maneiras de interpretar. Ao propor que a difusão cultural entre negros e brancos não constitui um elemento negativo, mas positivo, sendo justamente este o caráter de originalidade da nação brasileira: a miscigenação e a democracia racial (em termos biológicos e culturais). Este argumento constrói uma representação idealizada de um Brasil harmônico e equitativo. Para ele, a cultura afro-brasileira é um conjunto de

valores e práticas típicos que herdamos dos africanos e que, sendo difundidas entre a cultura de brancos e de índios, tornou a cultura brasileira mais flexível, tolerante, colorida e alegre. Nessa definição não há espaço para a opressão em que se desenvolve a cultura negra. Ele retoma os mesmos lugares simbólicos colocados por Nina Rodrigues, apenas acrescenta o circo, a sexualidade e a educação. Contudo, Freyre constrói uma imagem de que o homem branco traz o elemento cultural rígido, racional, poderoso, administrativo, intelectual, progressista. O homem indígena traz o elemento passivo, sorumbático, preguiçoso, nefasto e instintivo. Já o homem africano traz o elemento cultural criativo, desviante, plástico, emocional, “amolecedor” das relações rígidas postas pelo branco, docemente primitiva. Ele exemplifica no capítulo V de sua obra que a educação desenvolvida pelos jesuítas era rígida e dura, enquanto que os professores negros eram flexíveis, atendiam aos gostos dos meninos brancos demonstrando, mesmo num lugar de poder, subserviência aos alunos.

Já nos anos 1960, com o crescimento dos debates, críticas sociais e esperanças marxistas num Brasil que não conseguia mais esconder as acentuadas desigualdades sociais, os estudos de Florestan Fernandes denunciam o que se convencionou chamar de “mito da democracia racial”, afirmando a existência do racismo no país. Tal fato desenvolveu-se a partir de seu texto “*A integração do negro na sociedade de classes*”, publicado em 1964, texto clássico da Escola Sociológica Paulista, referência na América Latina, com grande carga marxista. Através de um denso estudo quantitativo e qualitativo, Fernandes demonstrou a perspicácia atualizada do racismo no Brasil de meados do século XX. Não obstante, ainda pensando-se no conceito de cultura, este autor define a cultura afro-brasileira como um campo de espetacularização e alienação política. Para Fernandes, o Brasil que se modernizava ante uma cultura burguesa de ruptura com o passado não abria espaços às práticas tradicionais negras, pois estas eram rústicas, primitivas e

traziam a idéia de atraso a um país que buscava novos ares de desenvolvimento. Desta forma, a pureza das tradições africanas fora varrida do Brasil, restando práticas afro-brasileiras distorcidas (música, dança, religião etc.) que serviam como instrumentos de alienação política, pois ao tocar, dançar e cultuar, o negro deixava de fazer mobilização política e lutar contra o racismo latente. A cultura afro-brasileira não resolvia o que o autor chamou de “o problema do negro no Brasil”: emprego, moradia, terra, fome, exclusão. Assim, foram definidos e (des)qualificados os lugares simbólicos da cultura afro-brasileira, lugares que se tornaram icônicos como os únicos lugares onde se poderia encontrar os afrodescendentes produzindo a sua “autêntica” cultura que seriam: a culinária “colorida e saborosa”, a indumentária “típica e chamativa”, a dança “selvagem e sensual”, a música “frenética e desordenada”, o candomblé – como um “culto fetichista e atrasado” –, os contos populares e “supersticiosos”, a escultura “grosseira”, a sexualidade “permissiva”, a educação “folgada”, o vocabulário “exótico”.⁷ A cultura afro-brasileira era folclorizada conceitualmente; intelectualmente definida, colonizada, inferiorizada⁸, submetida. Um conceito colonizado pelos “estrangeiros brancos”; pelo olhar e pela lógica branca que não compreendia, nem achava que existia uma lógica cultural própria no universo cultural e nas experiências históricas negras (SLENES, 1999).

Foi somente nas últimas décadas do século XX que outros intelectuais inauguram nas ciências sociais o paradigma que entende a cultura como mediadora de relações políticas. Nesse contexto destacam-se Peter Fry, Carlos Vogt e Robert Slenes. Usando diferentes léxicos como participação, experiência etc., para esses novos historiadores, a cultura passa a ser um

⁷ Estes adjetivos (valores atribuídos) são designados, escritos, registrados pelos historiadores nas respectivas obras citadas.

⁸ Marilena Chauí afirma que, num contexto de liberalismo, a sociedade burguesa entende como cultura os saberes científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos produzidos pelas classes dominantes, o que pressupõe uma divisão social entre atividades intelectuais e manuais e a necessidade da escolaridade para ter competência de produzir uma “boa cultura”. CHAUI, Marilena. **Política Cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

espaço criativo onde existem lutas políticas de diferentes formas: na linguagem enquanto “complexo sistema de conceituação e significação do mundo”, nos “afetos e relações interpessoais cotidianas” e nos simbolismos e visões de mundo que embasam a lógica própria dessas práticas culturais afro-brasileiras. Agora se pensa cultura afro-brasileira como um conjunto de articulações entre lembranças de antigas tradições culturais africanas e as novas experiências sociais e históricas impostas aos negros no cotidiano da vida no Brasil. No livro “*Cafundó, a África no Brasil: Linguagem e Sociedade*”, publicado em 1996 por Peter Fry e Carlos Vogt, já traz uma nova concepção para se pensar a cultura afro-brasileira, enxergando a cultura como um conjunto de articulações entre tradições e recriações de acordo com os novos contextos e relações sociais que os sujeitos estabelecem, visão essa que é corroborada por Robert Slennes quando publica em 1999 a obra “*Na senzala, uma flor: esperanças e recordações da família escrava - Brasil, Sudeste, século XIX*”. Aqui a cultura afro-brasileira é vista como um espaço de lutas políticas. Por isso a cultura afro-brasileira deve ser entendida em perspectiva histórica e antropológica, vendo como as práticas são inventadas e reinventadas de acordo com as novas necessidades dos sujeitos negros. Desta forma, ela é dinâmica e não mecânica. Ela é um lugar de inteligência e que tem uma lógica própria de significação e funcionamento. Os autores da nova história não negam a música, a dança, o candomblé etc. como lugares icônicos da cultura afro-brasileira, mas pondera que precisamos conhecê-los por dentro, sem estereótipos e preconceitos, ao passo que ainda destacam novos lugares simbólicos da cultura afro-brasileira: a gastronomia, a política (enquanto relações de poder), a linguagem, a ciência, a afetividade, a literatura etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o conceito de cultura afro-brasileira como um conceito polissêmico, forjado e negociado por diferentes sujeitos com interesses bem definidos ao longo da história, não pode ser um exercício de relativismo excessivo e estetizante. Pelo contrário, devemos perceber que este conceito, enquanto aberto, sujeito a múltiplas definições carrega, em cada contexto, diferentes projetos políticos, ou seja, cada definição não só nos direciona o olhar para a população negra, como também nos “justifica” determinadas ações que tomamos em relação à ela. Daí, cabe aos educadores, compreender que seu saber e fazer sobre o tema tem uma forte dimensão política a qual não poderão mais negar.

As propostas oficiais do Ensino de História dialogam com o conceito historiográfico forjado durante as décadas de 1970-90 por historiadores culturais, antropólogos e linguistas histórico-estruturais.⁹ Os professores devem ensinar sobre a cultura afro-brasileira em perspectiva histórica, articulando cultura e política de modo contextual. As práticas pedagógicas devem evitar a perspectiva folclórica da cultura negra: reduzir as reflexões ao mês da consciência negra e vestir os alunos com tecidos estampados como peles de animais para fazerem danças que não são bem conhecidas. Reduzir a herança africana a matriz yorubá e não às bantus. Tais práticas devem combater o racismo no ambiente escolar, sem correr o risco de interpretar a cultura negra como prática de alienação. Deve entender o negro como ser criativo, ativo, inteligente, político e de uma cultura viva e dinâmica que se transforma de acordo com as novas necessidades de uma comunidade.

⁹ Este conceito nas propostas oficiais que, por sua vez, dialoga também com o conceito de cultura afro-brasileira forjado pelo MNU na década de 1980. Pelas limitações deste texto, a discussão sobre o conceito de cultura afro-brasileira construído pelo MNU será fruto de outro artigo publicado em breve.

Resumen: Este trabajo busca articular algunas relaciones entre la historia, la lengua y la educación con el fin de proporcionar a los docentes, algunos referenciales históricos sobre cómo comprendemos la cultura afro-brasileña, analizando los efectos de sentido de cada definición de la cultura afro-brasileña y sus consecuencias políticas contra la población negra. Se espera problematizar y equipar ciertas representaciones y prácticas de la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasileña que todavía se perciben incluso después de diez años de reflexiones y propuestas de la Ley N^o 10.639/03.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Historiografía. Cultura Afro-Brasileña.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação:** abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2006. BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, (SECAD). **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal n^o 10.639/03. Brasília: 2005. pp. 11-12.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CAMPOS, Zuleica. **O combate ao catimbó:** práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Política Cultural.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes:** o legado da raça branca. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas: Paripus, 2003.



FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais).** São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

ITANI, Alice. Vivendo o Preconceito em Sala de Aula. In: AQUINO, Julio (Org.). **Diferenças e Preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

KARNAL, Leandro. (org.) **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.

NINA RODRIGUES, Raimundo. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Madras, 2008.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SAID, Edward. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward. **Representações do intelectual:** as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Marcus. e FONSECA, Selva. **Ensinar História no Século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007.

SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor:** esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VOGT, Carlos e FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil:** linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.