

MOVIMENTO NEGRO, EDUCAÇÃO E PAN-AFRICANISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA LEI 10.639/2003 E DAS DCNERER

BLACK MOVEMENT, EDUCATION AND PAN AFRICANISM: SOME CONSIDERATIONS AROUND LAW 10.639 / 2003 AND DCNERER

MOVIMENTO NEGRO, EDUCACIÓN E PAN-AFRICANISMO: ALGUNAS CONSIDERACIONES EN ALREDEDOR DE LA LEY 10.639/2003 Y DCNERER

Cínthia Nolácio de Almeida Maia¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal analisar a Lei 10.639, criada em janeiro de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira nos currículos escolares e as suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER – criadas em 2004, problematizando as concepções de identidades negras presentes nessa Legislação e as reverberações do Pan-Africanismo nas mesmas. Ainda, objetiva analisar como o movimento negro, desde sua gênese, focou suas lutas em torno da educação, entendendo esse espaço como campo de luta para as conquistas da população negra. A análise desses Documentos possibilita inferir que eles representam um marco histórico importantíssimo no processo de luta contra o racismo no Brasil, porém mais do que a inserção de conteúdos relacionados às temáticas étnico-raciais no âmbito escolar, eles tencionam a fixação de um sentido de África singular e homogênea que objetiva a conformação de uma concepção de identidade negra, ideias gestadas no interior do movimento Pan-Africanista. O presente trabalho se baseia em revisão crítica de bibliografia sobre a temática e na análise documental da Legislação citada.

Palavras-chave: Lei 10639/2003; DCNERER; Educação; Movimento Negro; Pan-Africanismo.

Abstract: The main objective of this article is to analyze Law 10,639, created in January 2003, which established the mandatory teaching of African and African-Brazilian History and Culture in school curricula and their National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations - DCNERER - created in 2004, problematizing the conceptions of black identities present in this Legislation and the reverberations of Pan-Africanism in them. Still, it aims to analyze how the black movement, since its genesis, focused its struggles around education, understanding this space as a field of struggle for the conquests of the black population. The analysis of these documents makes it possible to infer that they represent a very important historical landmark in the process of fighting racism in Brazil, but more than the insertion of content related to ethnic-racial themes in the school

¹ Doutoranda em Difusão Do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2010); Especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2008); Especialização em História do Brasil pela UESC (2011). Especialização em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia desde 2013. É professora de História no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes desde 2007. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/8440352327827175>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2488-8273>. E-mail: [cynthianolacio@yahoo.com.br](mailto:cinthianolacio@yahoo.com.br).

context, they intend to establish a sense of Africa singular and homogeneous that aims to shape a conception of black identity, ideas generated within the Pan-Africanist movement. The present work is based on a critical review of the bibliography on the subject and on the documentary analysis of the aforementioned legislation.

Keywords: Law 10639/2003; DCNERER; Education; Black Movement; Pan-Africanism.

Resumen: El objetivo principal de este artículo es analizar la Ley 10.639, creada en enero de 2003, que estableció la enseñanza obligatoria de la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en los planes de estudio escolares y sus Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación en Relaciones Étnico-Raciales - DCNERER - creado en 2004, problematizando las concepciones de las identidades negras presentes en esta Legislación y las reverberaciones del panafricanismo en ellas. Aún así, pretende analizar cómo el movimiento negro, desde su génesis, centró sus luchas en torno a la educación, entendiendo este espacio como un campo de lucha por las conquistas de la población negra. El análisis de estos documentos permite inferir que representan un hito histórico muy importante en el proceso de lucha contra el racismo en Brasil, pero más que la inserción de contenidos relacionados con temas étnico-raciales en el contexto escolar, pretenden establecer un Sentido de África singular y homogéneo que pretende plasmar una concepción de la identidad negra, ideas generadas dentro del movimiento panafricanista. El presente trabajo se basa en una revisión crítica de la bibliografía sobre el tema y en el análisis documental de la mencionada legislación.

Palabras clave: Ley 10639/2003; DCNERER; Educación; Movimiento Negro; Panafricanismo.

Introdução

Em 9 de janeiro de 2003 foi criada a Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/96, incluindo os artigos 26 – A e 79 - B, tornando obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas e afrobrasileiras nos currículos de educação básica de todo o Brasil. Segue o texto da Lei

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 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 (BRASIL, 2003).

Como desdobramento da Lei 10.639/2003, em 19 de maio de 2004 foi homologado o Parecer CNE/CP nº 003/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (DCNERER), cujo objetivo foi a institucionalização da implementação da educação das relações étnico-raciais e a maximização do cumprimento da Lei 10.639/2003.

Ambos dispositivos representam um marco histórico no processo de luta dos movimentos negros brasileiros por políticas públicas antirracistas, sobretudo no âmbito educacional e seus conteúdos simbólicos manifestam as noções de identidade negra e negritude construídas no interior desses movimentos sociais (OLIVA, 2009; COSTA, 2013).

O Movimento Negro e a educação

Segundo Araújo (2017), a emergência do fator racial no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente na educação formal, como a Lei 10.639/2003, é um fenômeno recente e representa o corolário de lutas do movimento social negro junto ao Estado brasileiro. Na verdade, desde sua gênese, os movimentos negros, aqui entendidos como “ações coordenadas por um grupo de pessoas aglutinadas em torno de um interesse comum, em especial, a superação dos problemas relacionados aos preconceitos e discriminações étnico-raciais” (SILVEIRA; TELES, 2014), ressaltam o acesso a educação como ponto primordial na luta contra a negação do direito dos negros, uma vez que a educação sempre foi um território de disputas, ela trabalha com a produção e reprodução de visões de mundo, pode produzir e/ou legitimar verdades e espaços de poder, naturalizar discursos (FOUCAULT, 2008), contribuir para a construção e/ou reprodução de identidades.

Nesse sentido, afirma Pinto (1993):

De fato, se considerarmos o movimento negro como um indicador da atitude do negro, percebemos que a educação sempre esteve no centro das suas preocupações. Nas primeiras décadas do século, surgiram na cidade de São Paulo inúmeras associações negras que desenvolveram as mais diversas atividades educacionais, desde a encenação de peças teatrais, sessões de declamação de poesias – os chamados festivais lítero-dançantes -, promoção de palestras educativas mais formais, como cursos de atualização, de alfabetização e mesmo um curso primário regular, como o mantido pela Frente Negra Brasileira (PINTO, 1993, p. 28).

Nessa mesma direção, Domingues (2007) enfatiza a existência de três fases distintas da atuação do movimento negro no campo da educação. A primeira, referente ao período pós-abolição, na chamada República Velha até 1937, com o golpe do Estado Novo, caracterizado pelo predomínio do ideal do branqueamento da população e pela exclusão da população negra considerada como responsável pela incivilidade, atraso e obstáculo para a concretização do projeto de modernização do país, no qual os negros foram colocados à margem do mundo do trabalho, excluídos do processo de industrialização.

Foi nesse contexto que a educação passou a ser considerada pelo movimento negro como instrumento possibilitador dos saberes necessários para integrar tal população às exigências do mercado de trabalho, ou seja, nesse momento o movimento assumiu uma postura de luta “assimilacionista”, sem a busca pela transformação da ordem social, mas apenas como sendo capaz de instrumentalizar os negros e integrá-los a sociedade competitiva.

Assim, tal movimento passou a organizar estratégias através da criação de associações literárias, centros cívicos, associações beneficentes e a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, oferecendo palestras para as comunidades negras, criando bibliotecas e proporcionando práticas educativas voltadas à alfabetização desses sujeitos.

A segunda fase, de 1945 a 1964, período de vivência democrática e de crescimento da ideologia desenvolvimentista, a educação continuou a ser compreendida por parte do movimento negro como sendo uma estratégia de superação do racismo e de integração do negro a sociedade nacional, mas também passou a ser vista como instrumento de elevação da autoestima dos mesmos, especialmente por causa da criação do Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944.

O mesmo, inspirado no movimento político-cultural de libertação das colônias africanas conhecido como “Negritude”, ressaltava e divulgava a diversidade das culturas e identidades negras, através da criação de cursos de alfabetização, concursos de beleza, objetivando a afirmação da raça, porém, dentro dos moldes da democracia racial, ou seja, uma identidade negra numa perspectiva nacionalista. Sobre a atuação do TEN na educação Barbosa (2019) afirma que

O TEN buscou reunir a luta política, social e econômica à luta cultural, como mecanismo de emancipação do povo negro [...]. Retomando uma tradição de outros movimentos negros, em particular da Frente Negra Brasileira, o teatro negro ofertava cursos de alfabetização gratuitos para a população negra e pobre, na então sede da UNE (BARBOSA, 2019, p. 5).

Ainda segundo o autor supracitado, a terceira fase foi marcada por uma mudança radical do movimento negro na forma de conceber a questão racial no Brasil, sobretudo através da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que propunha uma nova noção de identidade negra, baseada na contestação ao mito da democracia racial, na denúncia do racismo enquanto elemento estruturante das relações sociais no país e na afirmação positiva de uma negritude africanizada e em moldes multiculturalistas, se mobilizando ao longo de toda década de 1980 em torno de debates e proposições de políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais.

Neste sentido, foram executadas propostas e ações pedagógicas pelo Brasil afora, tendo como protagonistas professoras(es) ativistas negras(os) e professoras(es) não negras(es), todas(os) comprometidas(os) com a necessidade da revisão do currículo escolar e a inclusão da história da população negra e história da África no mesmo. O próprio movimento negro brasileiro realizou vários encontros, a exemplo dos realizados nas regiões “Norte e Nordeste”, cujo catalisador das discussões era o Movimento Negro Unificado (MNU). (ROCHA; SILVA, 2013, p. 58).

Foi nesse período que as ações desses Movimentos se manifestaram de forma mais enfática no sentido de denunciar a escola como um espaço de exclusão, discriminação e perpetuação de ideologias racistas, e, em consequência, a necessidade da valorização das culturas negras, especialmente através de mudanças nos currículos escolares e no ensino das histórias negras, visibilizando os processos de resistências e suas contribuições para a formação da identidade nacional brasileira (ROCHA; SILVA, 2013). Além disso, denunciavam as flagrantes discriminações contra esses sujeitos, a existência do racismo e os limites do mito da democracia racial. Ou seja,

Com a criação do MNU, há uma africanização do Movimento Negro, isto é, este toma como reivindicação central a promoção de uma identidade negra, nesse âmbito, o discurso da negritude como também de um resgate as origens africanas exerce a função de fundamento norteador da militância (ANDRADE, 2017, p. 8).

Nesse sentido, ocorreram vários acontecimentos importantes, tais como a criação de blocos afro em Salvador, a exemplo do Ilê Aiyê, em 1974; o Ara Ketu em 1970; o Malê de Balê em 1979; o Muzenza em 1981. Além disso, a população mais intelectualizada passou a escrever e publicar obras com objetivo de denunciar as discriminações e o racismo no Brasil, exigindo do Estado ações de combate a toda forma de discriminação racial (MAIA, 2018).

Concomitantemente a isso, as discussões a nível internacional visando a luta pela eliminação das desigualdades na educação, o acesso de todos a uma educação escolar de qualidade, além do reconhecimento desse direito como instrumento primordial para a valorização dos direitos humanos universais, também merece destaque.

Ocorreram eventos como: Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1979), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Conferência Mundial de Educação para todos (1990), e o Encontro de Nova Delhi (1993). Todos eles representaram esforços no processo de luta pela construção de políticas públicas de inclusão social de grupos aliados, especialmente do direito à educação, como os negros (MAIA, 2018).

A insurgente demanda dos movimentos negros pela educação formal, o crescente poder de organização desses movimentos, a participação efetiva de intelectuais nos mesmos, bem como a influência de debates internacionais sobre democratização da educação escolar, refletiu na formulação de políticas públicas antirracistas e no fortalecimento da interlocução dos Movimentos Negros com o Estado, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, cujo marco histórico foi a Marcha Zumbi dos Palmares.

Esta, foi realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, na qual foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, um documento, manifestando anseios de grupos negros que reivindicavam a adoção de ações afirmativas em diversos âmbitos da sociedade, especialmente no campo da educação.

A centralidade do debate racial, tomando como ponto de partida as ações afirmativas, consistiu no aprofundamento da abordagem afirmativa da negritude do ponto de vista diferencialista e racializado numa perspectiva multicultural.

Tal perspectiva teve como marco histórico a participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de combate ao racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, na qual o Brasil reforçou a internacionalização dos problemas raciais e se comprometeu a adotar medidas mais efetivas para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial, o que também fortaleceu um novo campo de lutas antirracistas (NASCIMENTO, 2018). Assim,

É importante salientar que em 2001, ainda no governo de FHC, o Brasil teve uma importante participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU, em Durban. No preparo para o evento, foram realizadas no Brasil muitas ações por parte de ONGs e grupos diversos, que tinham por objetivo

combater a discriminação racial e salientar a luta pelo reconhecimento das barreiras socioeconômicas e culturais pelas quais os afrodescendentes eram vulnerabilizados [...]. Ao participar da Conferência, o Brasil reforçava a internacionalização dos problemas raciais, bem como apontava para a necessidade da construção de políticas afirmativas. (SILVA *et al*, 2012, p.69).

Diante da trajetória político-institucional favorável à consolidação dos movimentos antirracistas, em 2003, no governo do então presidente, Luis Inácio Lula da Silva, foi implementada a Lei 10639/2003 e no ano seguinte, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares. E é nesse cenário de centralidade das ações afirmativas com forte caráter racializado, objetivando uma “imposição” de novas concepções de identidade negra e da negritude, é que se situa a Lei 10639/2003 e as DCNERERs.

A criação desses dispositivos legais, entendidos como uma política de ação afirmativa, trouxe para os sistemas de ensino novas demandas para serem inseridas no currículo e representa um marco no tratamento das questões raciais na escola e nas Universidades, pois sendo uma lei, declara o reconhecimento político de direitos.

Ou seja, “ leis são frutos de processos de embates e disputas de grupos organizados da sociedade em torno de múltiplos interesses. Sua aprovação significa, ao mesmo tempo, o ápice desses processos – já que declarar algo como direito é reconhecê-lo politicamente” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 56), e representam, também, um avanço na luta contra o silenciamento a que foram relegadas as culturas negras pela historiografia brasileira e pelos currículos.

As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. (ABREU e MATOS, 2008, p. 13).

Destarte, é preciso ressaltar, que a Lei e as DCNERER, não pretendem apenas a inclusão de conteúdos relacionados à temática das culturas e histórias africanas e afrobrasileiras nos currículos escolares, mas em última instância, tencionam a construção de novas narrativas identitárias acerca da etnicidade negra no Brasil e a insurgência de novas estratégias políticas do diferencialismo identitário, ou seja, tais dispositivos legais podem ser considerados como “um espaço político de busca de hegemonia de certa percepção de negro e negritude” (ARAÚJO, 2017).

O conteúdo da Lei e das DCNERER

Conforme já mencionado, a Lei 10639/2003, tornou obrigatória a inclusão da temática da “história e cultura africana e afrobrasileira” nos currículos escolares e as Diretrizes correlatas vieram para sugerir e recomendar ações interdisciplinares e determinados conteúdos programáticos voltados a valorização e afirmação das culturas e identidades da população “afrobrasileira”.

Porém, mesmo pressupondo que as ações ocorram de modo interdisciplinar, o ensino de história assume um lugar estratégico como campo de lutas e disputas dado o seu potencial na produção de regimes de verdades e de manipulação das memórias. Ou seja, “a narrativa histórica pode funcionar como produtora de uma historicidade legitimadora dos jogos de poder”. (SILVA, 2014, p. 76).

Partindo dessa afirmação faz-se necessário analisar os desafios para a efetivação de um ensino de história onde as culturas não sejam dicotomizadas, contrapostas, idealizadas e esvaziadas do seu caráter dinâmico, relacional e circular, nem tampouco, para que no afã de buscar a valorização das culturas “afrobrasileiras” o ensino esteja preso a “folclorizações, e reforçando novos etnocentrismos.

No que tange ao ensino de História, seguem alguns trechos das DCNERERs (2004, p. 11):

o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira se fará “por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e **pensamentos de raiz da cultura africana**” (BRASIL, 2004, p. 11, grifo nosso).

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e **estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).**

Observa-se que há uma proposta de uma nova História centrada numa narrativa de reparação, resgate, ressignificação e valorização das lutas e do papel do povo negro na formação social do Brasil, baseada na celebração das raízes ancestrais africanas e de uma “África Mãe”, que deve ser celebrada por todos os sujeitos negros.

Nesse sentido, o Documento objetiva legitimar uma História “verdadeira”, “redentora” dos negros, em detrimento da História oficial, eurocêntrica e deturpada. Porém, é preciso se reconhecer que essa imposição de uma “História verdade” sobre os negros, funciona sob os mesmos pressupostos da História oficial ao afastar-se da perspectiva da História enquanto possível de ser problematizada, subjetivada, construída e relativizada a partir do espaço e tempo em que esta foi construída, o que pode acabar por essencializar e naturalizar a História.

Assim, “a verdade na narrativa histórica é, nesse sentido, colocada sob suspeita, pois não se pode contornar nem as subjetividades autorais e nem mesmo as limitações dos critérios de veracidade” (SILVA, 2014, p. 77).

No bojo dessas discussões pode-se afirmar que,

Problematizamos a “denúncia” da História tradicional que permeia os dispositivos legais analisados, enquanto que a nova História que se pretende, desagua em estruturas de narrativas tão normalizadoras e homogeneizantes quanto às repudiadas. Ou seja: seria menos estratégica, uma História que desloca a narrativa eurocêntrica para narrativas histórico-identitárias afrocêntricas? [...] A questão que se coloca aqui é que o uso do dispositivo do saber histórico pode agir na legitimação ou descredibilização de um mesmo discurso, e a nova produção das identidades étnico-históricas dos sujeitos negros no Brasil está sendo pensada exatamente nas mesmas bases normalizadoras e de filtragens de qualquer outro discurso histórico. O que queremos dizer, é que o fato de se tratar de uma História “redentora” (que se apresenta como verdadeira) por dar conta da reconstrução histórica da identidade negra, não a torna menos estratégica ou menos política, intencional e, no limite, menos verdadeira (SILVA, 2014, p. 75).

Nesse sentido, é preciso se problematizar esses novos regimes de verdades sobre os negros, reconhecendo que eles atuam como estratégias constituídas como contradiscursos, e que em última instância, atuam como forma de governo das narrativas identitárias (nos termos de Foucault) objetivando fixar uma concepção de identidade negra essencializada e homogênea.

Para Foucault (2008), governo constitui-se como um conjunto de técnicas e procedimentos que governam a si e aos outros, como prática discursiva e/ou não discursiva que coloca em funcionamento regimes de verdades, que fazem com que os sujeitos se constituam e interfiram na constituição dos outros.

Assim, ao propor uma reformulação das narrativas sobre os negros nos processos de formação cultural e histórica do Brasil, a Legislação atua como recurso discursivo que visa normalizar e regular novos regimes de verdades que atuarão nos processos de subjetivação e construção das identidades dos sujeitos.

A construção de narrativas históricas baseadas em princípios homogeneizadores, bem como a difusão das mesmas por meio de práticas pedagógicas obrigatórias, são ferramentas que exercem um papel fundamental na construção identitária dos sujeitos. Neste sentido, frisamos que a estruturação curricular funciona como um instrumento político eficiente na elaboração das estratégias de governo das diferenças através da educação (SILVA, 2012. p. 70).

Para Woodward (2000, p. 25) a legitimação da identidade envolve uma certa forma de autenticação que em princípio é feita por um grupo cultural em questão, nesse sentido, a Legislação ao investir num novo sentido do “ser negro” como “sujeito da História” através da mobilização de matrizes historiográficas, visa legitimar discursos, fixar sentidos e, conseqüentemente, produzir uma identidade negra pautada numa abordagem racializada, antirracista, multiculturalista, diferencialista assumida pelo movimento negro brasileiro.

Para Abreu e Matos (2008) é necessário se analisar conceitos presentes na Legislação, ligados a ideia de existência de uma história, identidade e cultura afrobrasileira e africana em oposição a existência de uma cultura branca e europeia. Segundo essas autoras, a tendência a essa dicotomia acaba por abrir mão de se pensar nos processos de construção das culturas, histórias e identidades como campos de lutas, disputas, trocas e intercâmbios.

As autoras ainda ressaltam que do ponto de vista político essa ideia dicotômica é compreensível, porém do ponto de vista interpretativo e descritivo é bem problemático justamente pelo caráter dinâmico, histórico, descontínuo e relacional envolvidos nesses processos.

Se, em termos políticos, é bastante compreensível a utilização de conceitos de cultura negra e/ou afro-brasileira, deve-se levar em conta seus problemas em termos interpretativos ou descritivos. O que realmente é negro na cultura brasileira? [...] Os negros não poderiam partilhar da dita cultura europeia/branca? E os reconhecidos brancos não poderiam se identificar com práticas culturais costumeiramente atribuídas aos descendentes de africanos no Brasil? [...] Se há uma série de práticas culturais no Brasil, ou nas Américas que podem ser localizadas na África, é importante discutir os significados dessas continuidades. Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas africana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as discontinuidades [...] (ABREU e MATOS, 2008, p. 40).

Segundo Costa (2013) essa opção por uma identidade essencializada estava intrinsecamente atrelada as demandas do Movimento Negro, cujos objetivos eram a definição de contornos bem claros de um sujeito negro coletivo, dar suporte na distribuição dos direitos no que tange as políticas reivindicatórias e criar uma consciência negra no coletivo dos sujeitos negros, pautada no discurso do orgulho racial e no resgate das raízes ancestrais africanas.

Porém, o autor destaca que esse modelo polarizado, que teve forte influência do Movimento Negro norte-americano, pode não dar conta de lidar com a realidade brasileira, notadamente marcada por uma diversidade de formas de expressão dessa negritude, além de esvaziar o caráter relacional e cambiante das identidades.

Pensar na impossibilidade do esvaziamento do caráter relacional, histórico e descontínuo das culturas impõe a necessidade de se questionar a própria tentativa de idealização de uma “África Mãe”, pura e intocada, que deve ser celebrada por todos os sujeitos negros, conforme ressalta as DCNERERs quando afirmam, por exemplo, que o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira se fará “por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e **pensamentos de raiz da cultura africana**” (BRASIL, 2004, P.11 grifo nosso).

Também quando ressalta que no Brasil os negros são “aqueles que reconhecem sua ascendência africana” (BRASIL, 2004, p. 7).

Essas ideias de uma África-mãe que deve respaldar uma identidade negra e que deve ser ratificada pelo ensino de história, também aparece em outros trechos da Legislação:

§ 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 (BRASIL, 2003, **grifo nosso**).

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do **ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas** [...]. Reconhecer exige a valorização e respeito às **pessoas negras, à sua descendência africana**, sua cultura e história africana (BRASIL, 2004, p. 12, **grifo nosso**).

Nesses trechos, a África aparece com um viés homogêneo, singular, formada por um único povo, os africanos, e “pátria da raça negra”, servindo de fundamento para o

estabelecimento de vínculos de solidariedade e construção da identidade negra que deve ser celebrada por todos os sujeitos negros que devem valorizar “a descendência e a ancestralidade africana”.

Não se pode negar a importância de afirmação e valorização das ancestralidades na composição das histórias, culturas brasileiras, sobretudo no ensino de História voltado para a educação das relações raciais, entretanto, não se pode supervalorizar uma suposta ancestralidade africana em detrimento da negação de outras, sob pena de reforçar um ensino acrítico, antiplural, fomentar polarizações, além de contribuir para a manutenção de essencializações, representações equivocadas, estereótipos e ideias homogêneas e míticas sobre o continente africano.

Para Pereira (2011) a opção por uma elaboração mitificada da África Mãe é o

resultado de um viés estruturador da identidade social e historicamente compartilhada em um novo ambiente em que a comunidade se vê como minoria “ameaçada” de dissolução, porque desenraizada. A mitificação da África ancestral, assim, responde à dissolução identitária – absolutamente plausível – causada pelo desenraizamento, mas não deveria ser vista – no ensino de História – de forma acrítica (PEREIRA, 2011, p. 150).

354

Impor aos estudantes um ensino de História pautado numa cultura e numa identidade afrobrasileira a partir de resíduos africanos acaba por homogeneizar a própria África, já que a mesma é um imenso continente, marcado por heterogeneidades linguísticas, culturais, religiosas, sociais, históricas, de tons de pele, sendo impossível de ser definida a partir de critérios homogêneos. Assim,

O continente africano é habitado por inúmeros povos em que homens e mulheres compreendem o mundo em que vivem sob os signos definidos por aproximadas duas mil línguas. Isso se traduz em formas de se relacionar com o meio, no caso, constituição das religiões (crença em espírito da natureza, nos ancestrais divinizados, em um deus abstrato, ou personificado em uma imagem), das famílias, da gastronomia, dentre outros aspectos. Não é possível supor que um espaço geográfico povoado por tão intensa pluralidade possa ser traduzido por conceitos homogeneizantes. (LIMA, 2019, P. 3).

A ideia de uma cultura e identidade afrobrasileira a partir de uma “raiz africana” remete, ainda, ao esvaziamento do potencial de transformação, resistência e criatividade dos sujeitos escravizados e seus descendentes trazidos para o Brasil (MINTZ e PRICE, 2003). Nesse ínterim, “Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana que africana? (ABREU, 2005, p. 423).”.

Diante dessas assertivas é preciso reconhecer que uma concepção de identidade negra, essencializada, polarizada, homogênea, rígida, fixada em pertencimentos culturais imutáveis e estáveis, conforme expressa nas DCNERERs, acaba por desconsiderar as dimensões das lutas travadas em torno da construção das identidades ao longo da história do Brasil, além de ignorar os processos de trocas, intercâmbios, sincretismos e descontinuidades culturais nas experiências de escravidão na América e no Brasil, em particular.

Nessa perspectiva Paul Gilroy (2001) traz considerações bastante importantes quando ressalta a importância de não se observar o fenômeno africano apenas como o resultado final do trânsito – uma vez que encarar dessa maneira o fenômeno possibilitaria retirar dele o aspecto conflituoso e violento -, mas toda sua extensão de movimento – a busca, a captura, as negociações de venda, o armazenamento das „peças“, a viagem já como cativos, a travessia no Atlântico, a chegada ao Novo Mundo e, finalmente, a adaptação e as manifestações culturais desses homens e mulheres nas novas terras. Assim:

A identidade é fruto de uma história, que só pode ser alcançada, caso mergulhemos nas relações sociais concretas [...]. Afastada de sua dimensão social, a identidade passa a ser, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada, colocando o pensamento em um loop infinito de pura contradição (HAIDER, 2019, p. 10).

355

Noutros termos, não se pode desconsiderar o caráter relacional e histórico imbricados nos processos de construção das identidades.

Pan-Africanismo, a Lei 10.639/2003 e as DCNERER

Essas discussões desenvolvidas até aqui são importantes também para pensar que as representações da África presentes na Lei 10.639/2003 e nas DCNERER, caucadas numa perspectiva linear, singular, homogênea, objetivando, sobretudo, a conformação de uma identidade negra positivada, africanizada e racializada, precisam ser pensadas estando imersas nas discussões e ideologias do Movimento Pan-Africanista, que objetivavam construir uma identidade comum entre os negros com base na insígnia da cor, no princípio de ancestralidade e da experiência comum do tráfico e da escravidão.

O Pan-Africanismo pode ser definido como um movimento de ideias e teorias, nascido na primeira metade do século XIX, liderado por ativistas negros, especialmente da Grã-Bretanha, Estados Unidos, Antilhas e líderes do continente africano, contra as opressões aos

africanos, contra o colonialismo e contra as teorias raciais (Poligenia, Darwinismo Social, entre outras) do século XIX. Assim,

O pan-africanismo dentro da comunidade da Diáspora tinha a responsabilidade de dignificar o povo negro e servir como um elo político e cultural à África, com a qual ele desejava estar unido sentimentalmente. Para os africanos vivendo em solo africano, o pan-africanismo serviu como uma plataforma coletiva de identidade e como uma luta onerosa contra o colonialismo [...] O pan-africanismo foi também concebido como um movimento para mudança política com ênfase profunda na identidade e na unicidade da África (KAH, 2016, p. 155).

Nessa perspectiva, Lima (2011) traz importantes contribuições ao afirmar que o pan-africanismo inventou uma África que ainda ressoa no Brasil, como na lei 10639/2003, cuja ideia principal se pauta “numa relação linear entre cultura, prática, invenção e natureza” (p.09), estando as origens da cultura negra no continente africano, sendo o mesmo concebido como “lugar dos negros”, sendo os negros descendentes diretos e naturais dos africanos e a cultura afrobrasileira práticas oriundas diretamente da África, porém todas essas ideias acabam por naturalizar processos que são do campo da história e da cultura, incorrendo em essencializações que se constituem em prejuízos ao conhecimento dos processos históricos.

Segundo o autor

O pan-africanismo propiciou a existência dessa África indistinta. [...] Percebe-se, nesse aspecto que tais ideias ainda continuam dotadas de força significativa na diáspora, sobretudo no Brasil. Pode-se afirmar, inclusive, que o texto da Lei 10639/2003, no que pese seus aspectos positivos, também sofre as influências dessa indistinção entre o que é da África e o Brasil, deixando implícito em partes de seu texto a ideia de que há descendência direta entre os negros e negras deste país com os africanos. (LIMA, 2011, p. 03).

Pode-se perceber reverberações da ideologia Pan-Africanista em todo o texto da Lei e das DCNERER, quando se nota que toda a Legislação é recortada por termos como “cultura africana”, “História africana”, “identidade negra”, “História da África”, termos sempre utilizados para ratificar um sentido de uma África-Mãe, una e mítica, pátria de todos os negros, que deve servir de fundamento para o estabelecimento de vínculos de solidariedade e construção da identidade negra.

Porém, é necessário perspectivar que categorias como identidade, cultura e História não podem ser pensadas de forma isolada e estática, mas sim, como sendo construídas historicamente e de forma relacional, além de que esse sentido de África acaba por incorrer em naturalizações e essencializações acerca desse imenso continente.

Considerações Finais

Todas essas discussões são importantes para reafirmar a importância da Lei e das DCNERER na luta contra o racismo, porém é necessário também analisar que os sentidos de África, bem como de identidade negra, presentes nessa Legislação, precisam ser tratados com muita cautela para não enveredar por um caminho contrário a filosofia que defendem justamente ao desconsiderar o caráter dinâmico, plural, relacional e social imbricado nos processos identitários, históricos e culturais, bem como, desconsiderar as pluralidades que compõem o continente africano.

Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da LEI 10639/2003 – Competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Proposições**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 55-80, Jan./abr. 2017.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ABREU, Martha. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira. Algumas questões para a pesquisa e o ensino de história. In: SOIHET, Rachel et al. **Culturas políticas**. Rio de Janeiro: Maud, 2005, p. 409-432.

ANDRADE, Maria Pires. Movimento Negro, educação e os princípios da Lei 10.639/03. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 194-216, dez. 2017.

ARAÚJO, Clébio Correia de. **A Lei 10639/2003 e suas Diretrizes Curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transculturais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Alagoas. 2017.

BARBOSA, Muryatan S; COSTA, Thayná Gonçalves dos Santos. Negritude e Pan-Africanismo no pensamento social de Ironildes Rodrigues. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, n. 100, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 003, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e Dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e Culturas e Índigenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, out/dez, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: Raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.

KAH, Henry Kam. Kwame Nkrumah e a visão Pan-Africana: entre a aceitação e a rejeição. Austral: **Revista Brasileira de estratégia e Relações Internacionais**, v. 5, n. 9, jan./jun. 2016.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Ensino de História, África e Brasil: entre conceitos e estereótipos. **Revista TEL**, Irati, v. 10, n 1, p. 41-69, jan/jun. 2019.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? **Anais Eletrônicos do XXVI Simpósio Nacional da Anpuh**, 2011.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. Quinze anos da lei 10639/2003: algumas reflexões dos seus antecedentes históricos, sua importância e os desafios para sua efetivação. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 48-66, jan./jun. 2018.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana**: uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro: Pallas/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2003.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A Lei 10639/03 entre a teoria e a prática escolar**: história e cultura afrobrasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2018.

SILVA, Mozart Linhares; ASSMANN, Carolina; SIQUEIRA, Carolina. Educação, governo e multiculturalismo no Brasil. Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. **Educação, Sociedade e Culturas**, n 36, p. 65-79, 2014.

SILVA, Mozart Linhares et al. Educação, governmento e multiculturalismo no Brasil: Lei nº 10639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 36, 65-79, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades** – Ano I, n. 4, fev, 2009.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. n. 86, agosto, 1993.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes. À Luz da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas. **Revista da ABPN**, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 55-82, jul./out., 2013.

SILVEIRA, Cristiane da; TELES, Luciano Everton Costa. Educação e Relações Étnico-Raciais: o movimento negro no Brasil e a emergência da Lei 10639/2003. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 8. n. 13, p. 276 – 287, jan./jun, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.

Recebido em: 29 de novembro de 2020.

Aprovado em: 23 de janeiro de 2021.