



HERANÇA PRETA, HISTÓRIA BRANCA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS DE ANGOLA E DO BRASIL

Yérsia Souza de Assis¹

RESUMO

Esta tese de doutorado pretende problematizar o tema da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” nos contextos universitários, tendo como centralidade a experiência universitária em Angola e a experiência universitária no Brasil, objetiva-se pensar como as discussões sobre o lugar do conhecimento do continente africano vem se construindo, tanto na perspectiva angolana/africana como na perspectiva da brasileira. É entender especialmente o que se constrói academicamente sobre África/Angola nos currículos universitários brasileiros. A pesquisa está inserida numa rede institucional que tem o Kadila/NUER (BR) e o CE.DO (ANG) como agentes da cooperação acadêmica, sendo assim, as reflexões aqui feitas tem por trajetória os referencias balizados por esses dois centros, por isso que as escolhas teóricas e metodológicas caminham numa perspectiva de descentralizar o olhar e desnaturalizar os entendimentos que são feitos sobre aquilo que é considerado como História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Na seara da geopolítica do conhecimento, essa tese se propõe a dialogar a partir da horizontalidade que o movimento reflexivo Sul – Sul faz, bem como da pós-colonialidade e os seus desdobramentos (decolonialidade). Esta tese não tem finalidades comparativas, mas sim de uma dialogo contrastivo sobre a experiência educacional, e com isso as negociações, trajetórias, escolhas e percursos que veem sendo adotadas nas universidades escolhidas como lócus de pesquisa (UAN (Universidade Agostinho Neto, Faculdade de Ciências Sociais), em Luanda/Angola e UFS (Universidade Federal de Sergipe), em São Cristóvão/Brasil). É problematizar assim, quais opções acadêmicas estão referenciadas em detrimento de outras, no caso desta pesquisa, é entender como se circunscreve o legado epistemológico africano e dos seus descendentes, é saber, pensando no Brasil, como os bancos universitários brasileiros incorporam/pensam/questionam esta temática em contraste com aquilo que vem sendo produzido em Angola/África.

Palavras-chave: Brasil – Angola. Ensino Superior. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

¹ Mestre em Antropologia/UFS. Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFSC. yersiasouza@gmail.com

INTRODUÇÃO

Dentro da minha trajetória de Pesquisa o tema da África e seus aspectos correlacionados sempre estiveram num cenário de pano fundo, uma paisagem constante e contínua, no entanto um pouco distanciada. De algum modo, todas as vezes que problematizo o tema das relações étnico-raciais e seus efeitos estou falando sobre África e o legado que os africanos escravizados acabaram por receber de um Estado omissivo e opressor tal qual foi o Brasil nos últimos 300 anos. De tal modo, que as reflexões que construí sempre buscaram entender como os descendentes desses povos africanos foram se constituindo no Brasil, bem como suas histórias, discursos, estratégias, assim também quais relações advindas desta relação entrecruzada Brasil e África, aqui especialmente, do Brasil e Angola.

Esse imperativo das relações do Brasil com África é tão hegemônico que frequentemente não se associa que essa configuração está fundada no século XVI quando da chegada dos primeiros africanos escravizados e com todos os tipos de negações trazidas com eles, não foi possível para eles constituir um lugar com a mesma igualdade e direitos, no entanto, mesmo assim, o Brasil tem na sua construção um legado imperioso dos povos que vieram para o continente sul-americano, ou seja, dos povos africanos. Como afirma a professora Nilma Lima Gomes (2012) “O legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independentemente do sexo, raça, classe social e idade”. (Gomes, 2012, p. 103).

Portanto, é inegável que entender as relações raciais no Brasil tem sido um desafio constante para pesquisadores das Ciências Sociais, situação na qual a Antropologia também não deixa de ter a sua parcela de responsabilidade e prestígio. Nesta direção também caminham os entendimentos que socialmente fazemos sobre o tema, bem como suas imbricações. Segundo Hall (2003), a raça pode ser entendida como uma construção política e social, uma “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder” (HALL, 2003, p. 66). No que tange a este projeto, as relações étnico-raciais foram por mim inicialmente pensadas durante o meu mestrado, a partir dos contextos universitários situados no nordeste brasileiro, e nesta fase do doutorado, incluirei, o contexto angolano.

O meu percurso nos entendimentos das relações étnico-raciais estão vinculados principalmente ao fenômeno do sistema de cotas no Ensino Superior e os

efeitos desta política, quando durante o mestrado, busquei entender como uma ação afirmativa (política de cotas) alcançou determinados impactos no cenário universitário, criando novos modos de relação, bem como trazendo novos aspectos para as discussões que se fazem sobre raça, racismo, antirracismo e relações étnico-raciais no âmbito universitário.

Pensando ainda sobre os resultados que foram apontados no mestrado, entendendo que a inserção de novos sujeitos, e com isso, quero dizer, novos perfis sociais, deveria de alguma forma alterar as percepções educacionais que são produzidas na universidade, neste caso, na UFS. Especialmente no que toca o legado da população negra, e assim sendo, as suas influências africanas e afro-brasileiras, deste modo, detecto dois pontos fundamentais deste debate, o primeiro deles, sendo o próprio aperfeiçoamento subjetivo das cotas, na perspectiva de qualificar os entendimentos políticos e sociais dessa medida pública no que toca esfera acadêmica, entender assim qualitativamente do que se trata uma política como essa, e o segundo a construção de noções sobre África, africanos e seus descendentes no mundo, e no Brasil, especialmente, neste ponto, me refiro à produção curricular, pois, notei que as formas com as quais os alunos cotistas da UFS usam a política de cotas é distante daquilo que vislumbrou os Movimentos Sociais Negros e outros movimentos sociais. Aqui não houve um contágio desta perspectiva política e combativa como as cotas alcançaram em outras universidades. Os cotistas da UFS e dos cursos que pesquisei não levantam nenhum tipo de “bandeira” política e ideológica relacionada com as cotas ou com as ações afirmativas, demonstrando assim, uma ausência acadêmica deste debate, apontando desta forma, o engessamento da produção de conhecimento sobre e com este tema.

Por ser egressa dessa universidade, senti maior confiança em desenvolver minhas atividades de pesquisa nela. Por isso, desejo continuar entendendo as discussões sobre as relações étnico-raciais, levando em consideração, que as mudanças são constantes e os questionamentos estão sendo renovados.

No entanto, o meu olhar sobre este debate caminha neste momento na perspectiva de entender que tipos de projetos pedagógicos estão se constituindo na perspectiva de uma educação étnico-racial no âmbito do ensino superior. Pensando como podem ser impulsionados os debates sobre esse tema, levando em

consideração, a lei 10.636/03 (Lei que determina o Ensino e História de Cultura Afro-Brasileira no ensino básico), alterada para 11.645/08 impulsiona discussões no ambiente universitário brasileiro, institucional, pelo seu caráter obrigatório à formação escolar. Sendo que, um dos alcances pretendidos pela lei é sua ampla absorção na Educação Básica, entretanto, a trajetória pela qual as possibilidades de implementação dos dispositivos da lei aconteçam de alguma forma devem passar pelo ambiente universitário, especialmente, porque é via formação de professoras e professores que efetivamente o conteúdo étnico-racial pode chegar ao 'chão da escola'.

Diante desse cenário, gostaria de analisar, em perspectiva contrastiva, as produções teóricas/ e de saber sobre a História e a Cultura africana e afro-brasileira no âmbito do ensino superior, tendo como lócus de pesquisa (UAN (Universidade Agostinho Neto, Faculdade de Ciências Sociais), em Luanda/Angola e UFS (Universidade Federal de Sergipe), em São Cristóvão/Brasil).

1. A NOSSA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA AFRO-BRASILEIRA, AUSÊNCIA OU REALIDADE?

Entendo que há um racismo epistêmico (Maldonado – Torres, 2006) na formação universitária, que aqui, posso exemplificar pensando na perspectiva da não integração dos sujeitos trazidos com as cotas ao sistema universitário, e tendo por uma das consequências a cristalização da produção de ensino, e por consequência da Ciência produzida na universidade. Bem como, argumenta Barthes (2012),

(...) o que define a ciência (por esta palavra entender-se-á doravante, aqui, o conjunto das ciências sociais e humanas) não é nem seu conteúdo (este é muitas vezes mal limitado e lábil), nem seu método (varia de uma ciência para outra: o que há de comum entre a ciência histórica e a psicologia experimental?), nem sua moral (seriedade e rigor não são propriedade exclusivas da ciência), nem seu modo de comunicação (a ciência se imprime em livros, como tudo mais), mas somente o seu estatuto, isto é, a sua determinação social: é objeto da ciência toda matéria que a sociedade julga digna de ser transmitida. Numa palavra, ciência é o que se ensina. (BARTHES, 2012, p. 4)

Com isso, entendo que o debate que buscarei investigar está vinculado a discussão sobre como a produção epistemológica, de conhecimento e saber vem se fundando quando atrelado às discussões do que seriam os conceitos da cultura afro-brasileira quando pensado no Brasil, e de História africano-angolana, quando pensado no universo da Universidade Agostinho Neto, UAN.

A UAN foi criada “Em 1985 (DR n.º 9 – I Série, de 24/10/85), a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao seu primeiro Reitor da Angola Independente e Fundador da Nação Angolana.” (VICTORINO, 2008, p. 4). Esta universidade tem história recente, marcada pelos processos de independência do povo angolano, criada assim, para suprir uma necessidade na formação das mulheres e homens angolanos, especialmente no que se trata o alcance de novos patamares sócio históricos.

A possibilidade de pesquisa em Angola deste trabalho está inserida junto ao escopo geral do Projeto Kadila iniciado pelo convênio entre o NUER/UFSC (Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas) e o CE. DO (Centro de Estudos do Deserto) entidade Angolana, parceria esta, também firmada pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e a Universidade Agostinho Neto em Angola, no que tange a linha de trabalho que versa sobre Língua, poder, discurso e identidades, linha esta, que está em conformidade com os marcos legais que garantem o ensino étnico-racial. Nesta perspectiva, o trabalho busca estabelecer uma linha de análise entre Brasil e Angola no campo da educação étnico-racial.

Estes dois espaços de saber estão correlacionados quando das relações históricas existentes entre esses países, bem como o legado de negação da história negra, seja ela, em seu continente ou na diáspora. Além disso, ambos os países se situam na geopolítica do Terceiro Mundo, lugar inferiorizado e marcado pelos efeitos da colonização, bem como pelas lutas pós-coloniais e de descolonização,

(...) o terceiro eixo é a descolonização do Terceiro Mundo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas. Eu entendo a descolonização do Terceiro Mundo no sentido de Frantz Fanon: inclui aí o impacto dos direitos civis e as lutas negras

pela descolonização das mentes dos povos da diáspora negra.
(HALL, 2003, p.318)

Pois, como também detecta Hall (2003), a produção de saber vinculada aos processos de descolonização, e neste caso, o meu foco se centra na descolonização do conhecimento produzido no ensino superior, ou seja, aquela que é ensinado e ofertado aos futuros bacharéis e licenciados é marcadamente conduzido por uma espécie de sistema adequação: “Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. (HALL, 2003, p.321)”.

Pois, o sistema oficialmente de ensino insiste em entender os processos de uma educação mais ampla e culturalmente constituída como mecanismo educacional forjado, dissimulado, como bem afirma Silva (2004).

Por seu turno, o sistema oficial desestimula o acesso a toda informação sobre a cultura e o processo civilizatório dos negros. Todas as tentativas de inclusão nos currículos oficiais de disciplinas que visam representar a visão de mundo africana são desconsiderados e colocados como forma de “africanização” dos alunos, incitamento de racismo às avessas e isolacionismo. (SILVA, 2004, p. 66)

E deste modo, as formas curriculares instituídas nos projetos pedagógicos que insistem em não se emancipar continuam atendendo a um tipo de recorte ideológico que naturaliza os preconceitos e reforçam estereótipos, além de não retirar do lugar naturalizações sociais, tais como, a da não contribuição dos africanos e seus descendentes na formação dos parâmetros do mundo, mas especialmente dos parâmetros do Terceiro Mundo, lugar central de pertencimento dessas pessoas, deste modo, a corrente educacional hegemônica continua a se vincular,

A ideologia que os currículos escolares expandem, por ser hegemônico na sociedade, passa a constituir-se na “realidade” social para os diversos segmentos, que interiorizam profundamente os princípios que norteiam a ordem social existente, como a desigualdade social e a aparente estabilidade social e ideológica. (SILVA, 2004, p. 42)

Compreendendo que essa ideologia curricular citada por Silva (2004) é aquela situada no ‘chão da escola’ entendo que ela só se perpetua na perspectiva

de que faltam nos programas de formação, ou seja, nos programas disciplinares universitários uma reelaboração no foco epistêmico, e com isso na produção dos saberes, e por fim, na própria escolha política de produção de Ciência, é problematizar assim, quais opções acadêmicas estão referenciadas em detrimento de outras, no caso desta pesquisa, é entender como se circunscreve o legado epistemológico africano e dos seus descendentes, é saber, pensando no Brasil, como os bancos universitários incorporam/pensam/questionam, por exemplo, a lógica de território e memória das comunidades quilombolas, e pensando em Angola, entender como se circunscreve o legado das conexões entre colonizador e colonizado, tendo em vista, o recente passado colonial, e como isso toma forma nas relações universitárias. É querer entender em qual medida a estrutura posta e exposta das universidades a esse tipo de herança de pensamento tem eficácia em absorvê-lo. Pois, subjacentemente o cenário se monta em um universo de epistemologias próprias,

Isto implica em primeiro lugar que estes grupos tinham uma visão de transformação epistemológica e institucional ampla e que sabiam que tal transformação não podia ocorrer dentro das instituições educativas já estabelecidas. Portanto, o problema que os Estudos Étnicos enfrentam não é só que seu próprio nome milita contra o tipo de intervenção que propõe, mas também que claramente sua adaptação ao nível departamental ou de programa na universidade é uma expressão limitada para as ambições que lhes deram origem. As intervenções políticas e epistemológicas de grupos sociais demandavam uma nova universidade e não só um nicho dentro da universidade existente. (MALDONADO – TORRES, 2006, p.121)

É entender que,

(...) que os Estudos Étnicos tenham sido tomados como exemplo por alguns de uma aventura interdisciplinar, suas origens apontam para algo mais radical ainda, que sugere a transgressão e a transcendência das disciplinas, isto é, uma perspectiva transdisciplinar orientada, neste caso, por uma perspectiva descolonizadora e desracializadora (MALDONADO – TORRES, 2006, p.121).

É pensar sobre um projeto de educação que contemple as diversidades, os modos e fazeres diferenciados, e que foram historicamente desconsiderados,

demonstrando que o projeto científico ocidental tem por perspectiva o racismo epistêmico, fruto de um espólio colonial.

2. PARA UM CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR

A universidade que seja comprometida com a diferença, que tenha por perspectiva o rompimento com a negação de uma articulação racista deve confeccionar uma produção ampliada e de alcance diferenciado,

A Universidade do Terceiro Mundo teria de converter-se em uma máquina de conhecimento que desmontaria as estruturas epistemológicas postas pelo racismo e pelo colonialismo e por outras formas de subordinação e hegemonia e, ao mesmo tempo, abriria lugar à articulação sistemática de distintas formas de conhecimento. (MALDONADO – TORRES, 2006, p.121 e 122)

A paisagem de mudança epistêmica, especialmente, no que toca a produção curricular numa perspectiva étnico-racial está atrelada a publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” em 2004, as Diretrizes contaram com a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, docente com vasta experiência nas discussões étnico-raciais. Este documento tinha por objetivo lançar referenciais teóricos e metodológicos que visassem assistir os diretamente envolvidos no cumprimento da lei. O texto aponta como proceder no entendimento e na prática da lei 10.639/03,

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, P 10)

Neste ponto introdutório, o texto já aponta para a necessidade de se pensar um planejamento curricular que contemple a diversidade com a qual o universo

étnico-racial precisa ser tratado. Deste modo, o parecer torna claro, que um dos mecanismos de operação para a difusão e implementação da lei se centra em construir um currículo diverso. Nesse sentido, torna-se fundamental entender do que se trata o currículo, enquanto categoria e instrumento, assim como alerta Galian "(...) cumpre destacar que o processo de definição de uma proposta curricular é sempre marcado por contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos" (GALIAN, 2014, p. 654).

Aliado a esta perspectiva de que as relações que compõe o currículo também são estabelecidas nas convergências de poder e política, fazendo assim com que sejam eleitos os conteúdos educacionais legítimos, Lopez e Dias (2006) afirmam que,

Compreendemos as políticas de currículo como processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos. (LOPEZ E DIAS, 2006, p. 55).

Diante deste cenário em que o lugar do currículo também é espaço de negociação pensar o que o parecer preconiza como aquilo que deve ser entendido como políticas étnico-raciais para o Ensino Superior, demonstra assim, a necessária amplitude das reflexões. Neste ponto, as Diretrizes apontam para,

-Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p 23)

Desses pontos trazidos, enfatizo o direcionamento que o dispositivo legal traz ao citar também os docentes do Ensino Superior numa alusão assim as novas possibilidades epistêmicas que a lei traz, e que tem como lugar de excelência neste tipo de produção o panorama da universidade, o DCN fala assim, em reordenar também a produção de saber na universidade. Além disso, é no ambiente universitário que é possível criar um ambiente de recomendações educacionais, bem como, mudanças conceituais, assim como afirma Miranda (2013),

A ação política e a dinâmica organizacional do movimento negro deflagrou, em âmbito nacional, um processo de debate, que desestabilizou a esfera pública, lançou novas lentes para a educação básica, pôs em xeque os cursos de licenciaturas e deu ênfase às teorias críticas de educação focadas nos estudos culturais e na crítica pós-colonial (MIRANDA, 2013, P.112)

Por isso, penso na inflexão que a abordagem Étnico-Racial traz em si, na perspectiva de se tratar de um tema/discussão que pode ser lido com requisitos próprios, concordando assim com Streck (2012): “Não se pretende elevar o nível dos saberes populares ou adaptar os saberes eruditos ao povo, mas de recriar a ambos através do diálogo.” (STRECK, 2012, P. 21). Deste modo, como pensar um currículo étnico-racial partindo do cenário da diversidade, inclusive, da diversidade do saber, do conhecimento e da ciência.

Pensando na realidade brasileira pós-ações afirmativas, e na realidade angolana e seu passado recente de independência, conflitos e a diversidade linguística e étnica considerar a produção um currículo étnico-racial numa paisagem de diversidade é trazer para discussão os aspectos do colonialismo/pós-colonialismos e as pretensões descoloniais, entendo como Maldonado-Torres, que afirma

Para as ciências descoloniais o assunto central é muito diferente, suas preocupações mais centrais têm a ver com a pergunta sobre o que significa que o sujeito racializado se converta em sujeito de conhecimento, isto é, o que ocorre quando alguém que é considerado objeto se torna sujeito? Que sentido de subjetividade surge desde a experiência de ser objeto? Que se pode dizer sobre estruturas materiais e epistemológicas que legitimaram a produção de uns sujeitos como objetos? Claramente daí nasce uma nova teoria crítica e um novo sentido do humano. (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 125)

É entender como afirma o referido autor que, “O desafio para as ciências descoloniais consiste em poder reconhecer a diversidade sem atropelar a unidade, reconhecer a continuidade sem menosprezar a mudança e a descontinuidade.” (Maldonado-Torres, 2006, p. 124). De modo que formatar um modelo educacional com um sistema voltado para a diversidade, é realocar os sentidos de produção de conhecimento, bem como, de saber, assim como informa Miranda (2013),

Por tudo isso, as disjunções entre o modelo tradicional de “escolarização” e o modelo que se pretende vigoroso por exigir uma política educacional voltada para a abertura ao conhecimento nascido também das experiências periféricas - dos “Quilombos”, invisibilizados pelo sistema social, exigem contornos epistêmicos mais acentuados. (MIRANDA, 2013, p.112)

Esses contornos epistêmicos podem ser lidos como as mudanças conceituais na formação dos currículos, materializadas assim, com novas leituras, autores e perspectivas da realidade. É entender que a formação interpretativa do mundo vai para além daquilo consagrado pelos conceitos eurocêntricos, e que existe uma produção invisibilidade, e que leva em si um conteúdo diferenciado, como alerta Alcoff (2016).

A epistemologia tem sido a teoria protocolar para o domínio da discursividade no ocidente, situada numa posição de autoridade que lhe permite um julgamento bem além dos ciclos filosóficos. A epistemologia presume o direito de julgar, por exemplo, o conhecimento reivindicado por parteiras, as ontologias de povos originários, a prática médica de povos colonizados e até mesmo relatos de experiência em primeira pessoa de todos os tipos. (ALCOFF, 2016, P.131)

Alcoff destaca assim, que a epistemologia enquanto categoria da Ciência é tomada para um lugar no projeto político de inserção de conteúdos, e exclusão de outros. Dando assim, um tom regulador, bem como explica Alcoff (2016),

A função normativa da epistemologia diz respeito não apenas à questão de como o conhecimento é produzido, de quem é autorizado a produzir, de como a presunção de credibilidade é distribuída e de como os objetos de investigação são delineados. Mais do que isso: diz respeito à forma como o conhecimento *deve ser* produzido, a

quem *deve ser* autorizado, à forma como a presunção de credibilidade *deve ser* distribuída e à forma como podemos ganhar alguma influência politicamente reflexiva sobre as delimitações da ontologia. (ALCOFF, 2016, P.133)

Nas realidades de Brasil e Angola, o aspecto colonial será latente e dará o tom da formação constitutiva do conhecimento, assim sendo, de como será produzido, para quem, e em quais termos. Deste modo, é possível entender o sucesso projeto colonial no que tange impor suas perspectivas conceituais, aprisionando assim diversos outros tipos de pensamento, é pensar assim nos efeitos desse projeto aos povos africanos e seus descendentes, como afirma Grosfoguel (2016),

Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”. (GROSFOGUEL, 2016, p.40)

O efeito deste lugar sócio histórico relegado aos africanos e seus descendentes pode ser pensado quando da inserção ou não dos temas africanos e afro-brasileiros no Ensino Superior, na medida em que a experiência pode ser fracassada ou inócua, em especial, por se tratar de tema considerado incomum nos espaços universitários, a preocupação se volta para a possibilidade de passar pela universidade brasileira e não entender o que é o Brasil na perspectiva de como as Relações Étnico-Raciais vem operando, levando em conta que se trata de uma categoria presente no cotidiano brasileiro. É importante levar em consideração também que o debate proposto pelo movimento social negro no Brasil tornou-se hegemônico, por isso a necessidade de inserção dos temas em todos os espaços, especialmente, os públicos. Com isso, concordo com Spivak (2010),

Não se trata de uma descrição de “como as coisas realmente eram” ou de privilegiar a narrativa da história como imperialismo como a

melhor versão da história. Trata-se, ao contrário, de oferecer um relato de como a explicação e uma narrativa da realidade foram estabelecidas como normativas. (SPIVAK, 2010, p. 48)

Deste modo, é pensar nas possibilidades dos entrecruzamentos educacionais que são contínuos na relação entre Brasil e África/Angola. É, portanto, problematizar como esses entrecruzamentos podem ser refletidos no cenário educacional brasileiro e angolano, especialmente, no Ensino Superior, formando assim, um escopo contrastivo no âmbito de pensar a educação étnico-racial no Brasil neste diálogo com Angola, sobretudo com a perspectiva de também contribuir para desconstrução de uma imagem negativa e estereotipada que é feita da África e dos seus países, assim como afirma professor Nhampoca (2016),

As universidades e os intelectuais africanos têm um papel preponderante na desconstrução das imagens negativas e estereotipadas sobre a África. É importante incentivar o ensino das ciências sociais em África, abrindo caminho para um maior conhecimento sobre os direitos humanos e dos povos, a ideia de liberdade e emancipação. As universidades precisam contribuir por meio da investigação científica e produção de conhecimento sobre África, desmistificando todo um conjunto de conhecimento produzido pela antropologia no período colonial, para legitimar o processo de dominação e escravização do negro, que olhava para África numa visão de um continente sem cultura, atrasada, sem identidade própria, pré-histórica e selvagem (se nos referirmos a Lévi-Strauss e Lévy Bruhl). (NHAMPOCA, 2016, p. 424)

Assim como, este argumento também pode ser usado para orientar uma melhor e maior mobilização dos aspectos educacionais que envolvem a temática étnico-racial no Brasil, na perspectiva de desconstruir as visões negativas e estereotipadas que são feitas sobre os africanos e o seu legado no Brasil, bem como afirmam as autoras Fernandes e Severo (2016) quando analisam os livros didáticos e a lei 10.636/03,

(...) as escolhas lexicais mostram os indígenas como “altivos”, “amantes da liberdade”, “acostumados à vida ao ar livre, à caça e à pesca” e, por isso, seriam “desacostumados” ao trabalho, “resistiam”, “revoltavam-se”. Já os africanos viviam em cativeiro e, por isso, “não eram livres”, eram “conformados” e “adaptavam-se ao trabalho servil”. Paradoxalmente, essas características foram observadas nos

textos de 1934, 1938, 1945, 1974, 1979 e 2009. Ou seja, mesmo após as Leis 10.639 e 11.645, observa-se o uso de expressões e adjetivações muito semelhantes às anteriores, o que sinaliza para a existência de uma memória discursivas colonial e colonizadora naturalizada pelos livros didáticos e cristalizada pelos usos lexicais e sintáticos feitos. (FERNANDES E SEVERO, 2016, p. 405).

E elas concluem que,

(...) trata-se de propor como desafio a busca por novas formas de narrar – nos contextos acadêmicos e educacionais – a presença dos africanos no Brasil, bem como a sua história e origem. Essas formas de narrar devem, também, estar articuladas a novas representações imagéticas, em busca de uma ressignificação da nossa memória colonial verbal e visual. (FERNANDES E SEVERO, 2016, p.408).

Portanto, essa é uma História malsucedida naquilo que toca sua difusão discursiva, pois, por vezes, o que se entende sobre o legado africano ficou preso na ideia do escravizado sem fala, ser sujeito social, e por isso, sem se torna pessoa. Essa é uma perspectiva que insiste em predominar em alguns espaços da sociedade brasileira, mesmo que nos últimos anos tem se feito esforços conjugados do Estado brasileiro e do Movimento Social Negro para o alcance mais efetivo de uma História Qualificado sobre os povos negros e seus descendentes no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo assim, que colocar em choque o que se pensa sobre África no Brasil a partir especialmente da lei 10.639/03 é o desafio que se materializa no que toca pensar o campo a Educação para as Relações Étnico-Raciais, neste caso, no Ensino Superior. E mais especificamente pensar sobre África partindo do Brasil ancorando em Angola, em Luanda, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, nos cursos de História, Antropologia e Sociologia, e assim desfazendo as sensações de obviedade que esses lugares e este tema acionam. Meu trabalho como antropóloga é pensar o quanto de que tipo de cada África (mítica, exótica, colonial, pós-colonial, moderna) se estranha e se problematiza nos bancos universitários brasileiros. Deste modo, é pensar assim, como é possível aportar um debate sobre História e Cultura africana e afro-brasileira

pautado efetivamente para diversidade, na diversidade e por isso, na pluralidade de sentidos, significados e noções.

De alguma forma, é entender que as noções sobre África e sobre Angola são ambivalentes e por isso, contraditórias, assim sendo, não podem ser pensadas por viés da fixidez, sobretudo, no ambiente universitário que teve sempre por característica as discussões amparadas pelas dúvidas, questionamentos e tensões. Deste modo, pretendo alcançar que tipo ou quais tipos de produção de conhecimento sobre este tema estão se constituindo, entendendo assim, quais negociações acontecem para os consensos que são criados sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

É pensar o quanto há de reconhecimento, manutenção, preservação, modificação, e especialmente, plurissignificação nos saberes sobre o continente africano que são operados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através do repertório que a lei 10.639/03 começa a possibilitar.

Muito basicamente é entender o nós estamos falando sobre África / Angola e o que eles estão falando sobre África/Angola. No nosso caso muito depois da lei 10.639/03, pois, existe uma obviedade no tema que necessita ser estranhada, problematizada, trata-se, portanto, de perceber o componente ideológico sobre a produção do conhecimento;

REFERÊNCIAS

_____. Introdução. In: LEITE, Ilka Boaventura, SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). **Kadila : culturas e ambientes : diálogos Brasil-Angola** [livro eletrônico] / — São Paulo : Blucher, 2016. 444 p. PDF.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARTHES, Roland. Prefácio. In: _____. **O Rumor da Língua**. Tradução: Mário Laranjeira; revisão de tradução: Andréa Stael M. da Silva. 3 ed. São Paulo: Editora: Martins Fontes. 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze e GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

FERNANDES, Sueli de Cássia Tosta e SEVERO, Cristine Gorski. Representações sobre os africanos em livros didáticos brasileiros de história. In: LEITE, Ilka Boaventura, SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). **Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola** [livro eletrônico] / — São Paulo: Blucher, 2016. 444 p. PDF.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os pcn's e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteira**, v.12, n.1, Jan/Abri, p. 98-109. 2012.

GROSGOQUEL, Ramón A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura, SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). **Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola** [livro eletrônico] / — São Paulo: Blucher, 2016.

LEITE, Ilka Boaventura, SEVERO, Cristine Gorski e MONTYSUMA, Marcos Freyre. A Kilamba e o Quilombo: Narrativa de uma viagem a Luanda. In: LEITE, Ilka Boaventura, SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). **Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola** [livro eletrônico] / — São Paulo: Blucher, 2016. 444 p. PDF.

_____. Introdução. In: LEITE, Ilka Boaventura, SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). **Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola** [livro eletrônico] / — São Paulo: Blucher, 2016. 444 p. PDF.

LOPES, José Rogério. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. **Educar.** Curitiba: Editora UFPR, n. 33, p. 171-188, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das Ciências Sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, núm. 34, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. . **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

MIRANDA, Claudia. Currículos Decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11 . jul.– out. 2013. p. 100-118

NHAMPOCA, Joaquim. Os três C's da África e a desconstrução do rótulo. In: LEITE, Ilka Boaventura, SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). **Kadila : culturas e ambientes : diálogos Brasil-Angola** [livro eletrônico] / — São Paulo : Blucher, 2016. 444 p. PDF.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 Ed. Salvador: EDUFBA. 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG. p.133. 2010.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.