



ÁFRICA, RASCISMO E BRANQUEAMENTO DO CURRÍCULO.

Luiz Rafael Gomes ¹

RESUMO

Trataremos as relações raciais no Brasil observando alguns fatos históricos, para compreender como a violência e a cristalização do racismo torna-se parte da estrutura da sociedade. Tendo em vista essa estrutura, buscaremos analisar como o continente africano é retratado conteúdos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na disciplina geográfica. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos de base decolonial e antirracista, vamos comparar com as o tratamento de África com as perspectivas utilizadas para abordar os demais continentes. Partindo de uma discussão sobre o conceito de raça e o branqueamento no Brasil, veremos como que imagens estereotipadas de África persistem até os dias de hoje. Tentaremos, assim, compreender a partir de que premissas baseiam-se a invisibilização da cultura africana nas escolas e por consequência na composição da identidade geocultural dos brasileiros. Veremos que o branqueamento e exclusão consequente da invisibilização desses corpos pode ser resultado dessa lógica de construção do currículo, até a consolidação das estruturas do poder vigente, sendo o mesmo racismo.

Palavras chave: África, currículo, racismo.

RESUMEN

Nos ocuparemos de las relaciones raciales en Brasil observando algunos hechos históricos, para comprender cómo la violencia y la cristalización del racismo pasan a formar parte de la estructura de la sociedad. En vista de esta estructura, buscaremos analizar cómo se retrata el continente africano en los contenidos de la nueva Base Curricular Nacional Común (BNCC), en la disciplina geográfica. Partiendo de supuestos teórico-metodológicos descoloniales y antirracistas, compararemos el tratamiento de África con las perspectivas utilizadas para abordar otros continentes. A partir de una discusión sobre el concepto de raza y blanqueamiento en Brasil, veremos cómo las imágenes estereotipadas de África persisten hasta el día de hoy. Intentaremos, por tanto, comprender en qué premisas se basa la invisibilidad de la cultura africana en las escuelas y, en consecuencia, en la composición de la identidad geocultural de los brasileños. Veremos que el blanqueamiento y exclusión resultante de la invisibilidad de estos cuerpos puede ser el resultado de esta lógica de construcción curricular, hasta la consolidación de las estructuras de poder actuales, siendo el mismo racismo.

Palabras clave: África, currículo, racismo.

¹ Mestrando do PPGE0 da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - RJ, lrafaelgomes@hotmail.com;



INTRODUÇÃO

Em um país em que mais da metade da população se declara com ascendência africana o mínimo de se esperar é que os conteúdos ensinados em suas escolas, em sua metade tivessem origem ou relação também com o continente africano. Que deveria ser posto como referência de conhecimentos, saberes, culturas e geografias. Mas o mais óbvio não é a regra, e no currículo colonial brasileiro o que se apresenta de África é pior que o mínimo, pra além da invisibilização a construção de imaginários negativos, sabotam a autoidentificação consciente e positiva de grande parte dos cidadãos.

Esse artigo é uma fração de um trabalho maior, tendo como objetivo a divulgação da proposta de nossa pesquisa e seus avanços, que no momento se encontra em vias de concluir mais uma fase, a dissertativa. Portanto veremos aqui, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de base decolonial e antirracista, uma breve comparação entre as abordagens acerca de África presentes na BNCC, com as perspectivas utilizadas para tratar os demais continentes, postos como centrais. Buscando compreender a partir de que premissas se baseiam a invisibilização da cultura africana e da presença dos não brancos no cotidiano escolar. Veremos se o branqueamento e exclusão consequente a invisibilização desses corpos pode ser observado de diversas formas em nosso dia a dia, desde a lógica de construção do currículo até a consolidação das estruturas do poder vigente, sendo o mesmo racismo.

Propomos uma pesquisa bibliográfica documental envolvendo a análise discursiva dos referenciais curriculares da BNCC em sua relação com pressupostos teórico-metodológicos de base decolonial e antirracista. Como método de análise, observaremos a relação entre os conteúdos acerca de África e os que dizem respeito aos continentes, Europa, Ásia Oceania e América do Norte. Por entendermos que são continentes postos como centrais dentro do imaginário cultural e geopolítico do mundo ocidental moderno colonial, reproduzido pelo currículo. Buscaremos assim compreender como a exposição e esses tópicos e conteúdos podem construir imagens sobre os continentes. Positivas e desejáveis de um lado, e negativas, estereotipadas e indesejáveis do outro.

Começaremos por interpelar a história do Brasil para entendermos como o conceito de raça é mobilizado pela elite a ponto de hierarquizar a sociedade, e fazer do racismo parte da estrutura de demarcação das diferenças sociais e alocação de cada



individuo no seu local racialmente delimitado. Em seguida veremos como a perspectiva hegemônica sobre África é produzida pelo eurocentrismo e tem recorrência nos livros didáticos de geografia. Por fim trataremos uma breve análise sobre a comparação dos conteúdos da BNCC, no que tange a relação entre o continente africano e os demais.

A partir da análise comparativa buscaremos entender as consequências da exposição a esses conteúdos para os estudantes brasileiros que têm na formação de sua identidade com sérias defasagens de referências. Uma vez que a nova base é gestada anteriormente e homologada após o golpe jurídico/parlamentar/midiático. Assim mesmo a BNCC se coloca como um documento de caráter normativo, definindo os conteúdos e temáticas essenciais a todos os estudantes brasileiros.

RAÇA E RACISMO NO BRASIL

Pra entender melhor o racismo precisamos entender como a ideia de raça chega ao Brasil e quais os usos sociais que as elites gestoras fazem desse conceito. No século XIX a raça passa a ser um conceito biológico, cientistas estadunidenses e europeus buscavam relacionar características físicas e biológicas com diferenças culturais e morais, eram as chamadas “teorias raciais”. Esses argumentos biológicos foram posteriormente utilizados após a segunda guerra para implantar leis segregacionistas em diversos países ocidentais, como nos EUA, e na África do Sul. Da mesma forma que essas teorias foram justificativas para promover o projeto do holocausto na Alemanha nazista. (HOFBAUER, 2003).

O conceito de raça biológico chega ao Brasil num contexto histórico conturbado, durante a virada do século XIX para o XX, ocorria à transição da sociedade escravocrata para o sistema econômico capitalista, uma sociedade de mercado baseada no trabalho livre assalariado. As teorias logo foram remodeladas pra uma versão mais branda do que as aplicadas ao norte do globo, uma vez que seria impossível condenar a miscigenação no país. Nasce assim à ideia de branqueamento da população, uma teoria genuinamente brasileira, que exaltava a miscigenação como mecanismo de redenção da raça brasileira. Aonde a mestiçagem, pouco a pouco, geração em geração, iria levar ao branqueamento total da sociedade, e da cultura, tendo como base a superioridade da raça branca em relação às demais que comporiam a população do Brasil.



O branqueamento seguiu sendo também a resposta ideológica das elites para justificar a importação em massa de mão-de-obra branca europeia através de políticas de Estado. Já que segundo as teorias vigentes o aumento demográfico da população branca aceleraria o branqueamento do Brasil. Essas políticas acabaram por agravar ainda mais o já profundo quadro de degradação e segregação social das populações negras que não foram integradas de fato a essa nova sociedade de livre mercado. Passando a serem vistas como indesejáveis, e cuja raça estava prestes a desaparecer por “diluição genética”, permanecendo assim, a margem da nova sociedade de classes brasileira.

O sociólogo brasileiro Andrews Hofbauer (2003) nos diz que ao contrário das interpretações correntes o branqueamento e a escravidão são fenômenos complementares e não antagônicos. E o seu entendimento está ligado à construção da ideia de negro e de raça no Brasil, já: “(...) que no início da colonização a ‘cor de pele’ não era vista como um ‘dado objetivo’ do mundo natural, como uma ‘categoria biológica’. Isto é, a ‘cor de pele’ não constituía ainda uma ‘categoria racializada’, mas estava ligada, em primeiro lugar, a um ideário moral-religioso.” (HOFBAUER, 2003, p. 62).

Dessa maneira foram estabelecidas pela elite colonial branca dominante fusões ideológicas, para justificar a dominação sobre os não-brancos. Sob uma ótica binária onde ser negro significava ser escravo, imoral, não-cristão, incivilizável; já a ideia de branco trazia consigo o bastião da moralidade crista, portador da liberdade, considerado de confiança.

Essa ideia de que o negro pode ser branqueado a depender de sua posição social e das circunstâncias, leva a crer que é possível alguma forma de mobilidade, dentro das relações raciais de poder que vigoram em nossa sociedade. A perspectiva da mutação da “cor social” foi um “mito” construído historicamente, que está presente desde o início da formação desse sistema social de dominação racial. O mito do branqueamento foi base ideológica da escravidão. A falaciosa mobilidade social, assim como as escassas alternativas e perspectivas de liberdade, também superficial serve a manutenção do sistema de dominação racial, por apaziguar e inibir reações coletivas, e por dividir as identidades de luta.

As “teorias raciais” vigoraram por quase um século. Mas na segunda metade do século XX organizações internacionais iniciaram uma forte campanha de combate ao



preconceito racial e de minorias pelo mundo. Na esperança de afastar o fantasma dos nazismos, e curar a humanidade das ideias de supremacia e discriminação racial. Com o avanço dos estudos em genética o conceito de raça não pode mais ser utilizado como categoria de diferenciação biológica, cultural ou genética entre humanos. Provando que não existem diferenças genéticas essenciais que justifique uma subdivisão da espécie humana.

Os movimentos globais do capitalismo levaram dos centros para as periferias a tendência de racionalizar e burocratizar as relações sociais, processo essencial para a nova face que o sistema de mercado passa a ter na virada do século XX. As sociedades e suas instituições têm de estar a serviço e de acordo com a nova lógica organizacional financeira liberal. Entretanto no Brasil o sistema patrimonial paternalista, e suas redes de proteção e interdependência, refutam às lógicas do capital moderno. Mantendo mecanismos próprios, historicamente instituídos de exclusão e inclusão dos cidadãos ou indivíduos. Como o branqueamento, que continua sendo a resposta ideológica para a disseminação das concepções indenitárias por parte das elites, dentro de seu jogo de valores.

Mas até que ponto chega o ideário do branqueamento? Será que assim como outros mitos racistas e discriminatórios o branqueamento perpassa diversas esferas e escalas sociais? Se for constituída em um indivíduo a esperança de tornar-se um pouco mais branco, esse sentimento pode ser encontrado também num conjunto maior de indivíduos? Nas instituições, firmadas e impostas dentro e para esse sistema secular de dominação racial, existe ainda a perspectiva, ou até mesmo intenção em branquear a sociedade e/ou cultura brasileira? Como as escolas, instituições sociais movimentadas por indivíduos também socialmente constituídos reproduzem esse ideário?

Esses são alguns questionamentos que nos levam a buscar a compreensão das relações entre o imaginário e a prática cotidiana da reprodução cultural da sociedade. E de como elas se manifestam nos espaços de organização e de formação espaço escolar em principal no que se refere à disciplina geográfica. Seguiremos vendo como essa ideia de raça produziu, durante séculos, imagens estereotipadas acerca do continente africano.



ÁFRICA ESTEREOTIPADA DO MEDIEVO AOS LDs

A partir da discussão feita sobre racismo e branqueamento, tomaremos como exemplo os conteúdos acerca do continente africano encontrados em livros didáticos (LDs) de geografia, para observar como a ausência e a perspectiva estereotipada da história e geografia da África e seus habitantes, permanece presente nos conteúdos. Estes representam um branqueamento do currículo e por consequência a reprodução em sala de aula de imaginários e representações racistas formulados séculos atrás.

As principais representações elaboradas no período medieval na Europa sobre a África, até a era moderna, demonstram as singularidades e conexões dessas construções no imaginário europeu. As características que mais evidenciam esses olhares e construções subjetivas são baseadas em um etnocentrismo apoiado num sentido de superioridade, sobre as organizações sócio/culturais encontradas no continente africano. Formando um conjunto de representações baseadas em sínteses de valores e imagens, ambíguas, que dialogam ou não com ideias presentes em tempos pretéritos e contemporâneos.

Os textos europeus mais antigos sobre África fazem referência a uma região específica do continente, denominada hoje como África subsaariana, localizada na região setentrional do continente. As ideias de uma região de calor intenso, e as possíveis influências causadas pelo clima nas dimensões físicas de suas populações, ajudaram a formar uma imagem sobre todo o continente. Juntamente com o imaginário de que abaixo da linha do equador somente criaturas não humanas poderiam sobreviver, temos elementos chaves para se compreender as explicações dos teólogos, geógrafos, e viajantes europeus do medievo, sobre o continente ao sul da Europa. Próximo do ano mil d.C. as referências sobre a Aethiopia, como era conhecida a África na Europa nesse presente histórico, estavam totalmente impregnadas pelo imaginário da cristandade (OLIVA, 2008).

Com o surgimento das interpretações teológico cristãs e a difusão das teorias camita estabelecia uma explicação sobre a origem das populações negro-africanas, associando a imagem de que a cor negra representaria a maldade em seu estágio demoníaco. Isso ajudou a afirmar o desprestígio cultural e geográfico atribuído pela tradição greco-romana ao continente.



Tal associação vem de uma equivocada interpretação dos ensinamentos cristãos onde o que representa o mal é a ausência de luz e não a cor negra. Outra associação um tanto habitual da época era também de cunho geográfico, relacionava-se com o clima da região, extremamente árido e seco, o que descrevia o inferno, que seria um lugar de intenso calor e habitada por criaturas monstruosas de pele escura. Ao longo dos séculos esse estranhamento com a cor da pele foi se dissipando com o aumento do contato e do alargamento das relações entre africanos e europeus.

O estudo da África e de seus respectivos processos de estruturação social/histórica tem de levar em conta algumas particularidades como: o fato de o continente africano corresponder a 22% da superfície sólida da terra, o que lhe garante uma grande gama de domínios morfoclimáticos; com isso existe uma variedade topográfica que abarca de grandes savanas, passando por regiões desérticas e incluindo imensas florestas; a complexa estrutura social do continente que chega a contar com mais de 2000 povos de com modos de organização econômico social e expressões tecnológicas diferenciadas; além de ser o berço da humanidade, pois é onde foram encontrados os mais antigos fósseis de homínídeos. E os sinais das civilizações mais antigas que se tem notícia de cerca de 2 a 3 milhões de anos atrás.

Dessa forma a história da humanidade começa exatamente com os primeiros africanos, dotados de consciência e sensibilidade, exatamente o oposto da imagem criada pelos europeus de povos animais e sem a capacidade da razão por não serem humanos, status só atribuído ao homem branco europeu. Uma das portas de entrada para o ensino da África nas escolas é a apresentação do continente africano como berço da humanidade de onde vieram às primeiras civilizações, demonstrando para os alunos a importância desse continente para toda a humanidade. É de grande importância que os LDs tragam conteúdos que auxiliem nessa tarefa, mas como esses seguem os parâmetros curriculares nacionais dificilmente temos esse auxílio prestado por boa parte dos materiais disponíveis.

Partindo de uma experiência de análise de LDs o geógrafo Alessandro Ratts (2006) relata que, entre as representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia foram constatadas algumas similaridades com os antigos pensamentos europeus. E, respectivamente, algumas heranças da trajetória escravista que ainda estão presentes em nosso país, já que nas: “(...) imagens encontradas em obras



de Visentini, Vlach e Adas contêm vários estereótipos.” (RATTS at. all.; 2006; p. 51). Onde a África seria representada como: “miserável, pobre e selvagem, imagens ligando o negro e a negra à miséria, representação de negros e negras em funções sociais inferiores” (RATTS at. all.; 2006; p. 51.). Além de haver diversas representações de negros e de negras como escravos. O que mostra claramente como o olhar completamente associados ao olhar do colonizador, incluindo a perspectiva de intelectuais responsáveis pela construção do conhecimento, e dos conteúdos, durante a produção do material didático utilizado nas escolas.

Outro aspecto interessante observada nos livros didáticos analisados, que nos leva a crer no projeto de invisibilização da verdadeira história e geografia africana. Verdade é um conceito complexo... Mas em outra compreensão que mostra outros lados dessa história, e conseqüente branqueamento dos currículos de geografia.

Simplesmente não aparecem nos livros à questão do sequestro e da escravização de milhões de negras e negros africanos nas Américas. Apagando fato importante na história tanto de construção de nossa cultura, sociedade e geografia, como de desmantelamento demográfico/social na África. O ensino da história e geografia da África não pode ser superficial em relação às práticas aplicadas para o mesmo ensino de outras partes do mundo. Assim como o ensino dos outros continentes e suas relações histórico-geográficas com o restante do globo são ensinadas nos LDs, igualmente a história e a geografia do continente e dos povos africanos devem ser.

Por apresentarem alto grau de complexidade e diversidade torna-se fundamental uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração. Baseada em uma diacronicidade dupla: que relacione uma diacronicidade intercontinental, que se ocupe dos acontecimentos e dos fluxos de influências sócio espaciais internos ao continente e outra diacronicidade extracontinental, que estabelece o esclarecimento das relações entre os outros países do mundo com a África. Permitindo dar conta de períodos e fenômenos que até hoje são mantidos na escuridão, como lacunas do conhecimento mundial.

De certa forma pela visão negativa da África que predominou em nosso país por tanto tempo, a partir das heranças deixadas pelas fontes bibliográficas eruditas, foi consolidada a valorização do imaginário cristão e a visão do colonizador sobre as



feições e capacidades do continente. Provocando equívocos e problemas no ensino da África contemporânea, onde a dinâmica de aprendizagem pode sofrer sabotagem. Como através de pré-conceitos formados a partir dos imaginários que priorizam aspectos que levam em conta apenas os conflitos e a escassez, vistos como panorama geral que serve de interpretação para toda extensão do continente africano.

O que marca não só o imaginário dos estudantes e professores, como também impregna argumentos que ganham uma roupagem acadêmica, onde parte das obras sobre África contém elementos de extremos preconceitos contra civilizações e povos africanos. Moore (2008) nos mostra algumas diretrizes a serem seguidas para superarmos os pré-conceitos e estereótipos que acompanham o tema, não só nas escolas e universidades, mas também em toda a sociedade brasileira:

“Levando em conta tudo o que precede, os estudos sobre a história da África, especificamente no Brasil, deverão ser conduzidos na conjunção de três fatores essenciais: uma alta sensibilidade empática para com a história dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual, para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade”. (MOORE; 2008; p. 208 a 209).

Sendo assim, podemos concluir que existe a emergência de um novo olhar sobre a África tanto nos preceitos acadêmicos e educacionais, como no cotidiano da sociedade. Temos de nos desprender do mito da democracia racial que impregna o imaginário das pessoas invisibilizando todo o processo de escravidão e de luta pela liberdade protagonizada pelos afrodescendentes pelo fim dessa perversidade praticada no Brasil durante quase quatro séculos.

É nesse sentido que o professor tem o papel de transformar a verdadeira história da África, sua conseqüente geografia, e toda a diversidade dos povos africanos, como um fator democratizante do conhecimento. Verdadeiramente livre dos grilhões do imaginário colonial, que a muito está a serviço da manutenção de formas de pensar opressoras, e equivocadas quando se refere ao olhar sobre o Outro, em especial sobre os negros, suas culturas e ancestralidades.

A educação no Brasil agoniza por diversos problemas estruturais, repletos de intencionalidade por parte das elites gestoras. Essas pessoas vêm á pelo menos três



décadas pondo em prática o projeto neoliberal para a maior parte da população. Aplicando o total sucateamento das condições educacionais das populações periféricas, com o objetivo de formar mão de obra dócil, ignorante e facilmente manipulável por seu sistema de coisas, que dita o ritmo do cotidiano por todo o mundo.

Mesmo sob essas condições a educação ainda pode ser compreendida como um, se não o único, mecanismo de transformação social, tendo a possibilidade de desconstruir as ideologias que impõe a inferioridade e o subjuço aos afrodescendentes. Combatendo nas salas de aula o racismo, “(...) inimigo mutante, escorregadio, e sobre tudo invisível, que precisa ser revelado para poder ser derrotado. Assim sendo, conquistar uma ‘segunda abolição’ (...)”. (ANDREWS, 2011, p. 56). A disciplina de Geografia é juntamente as demais, de grande importância nessa empreitada. Por essa razão julgamos grande também a importância em analisar os currículos, base dessa dinâmica de aprendizado.

BNCC BRANQUEADA

Até aqui, em nosso trabalho, buscamos entender como se dá a significância da ideia de raça dentro da colonialidade do saber e do poder. E, como esta, se forma junto à construção e imposição da modernidade colonial. A partir desse debate buscamos uma crítica ao discurso colonial de invisibilização dos corpos, signos e marcas, que tiveram suas histórias arrancadas e invisibilizadas do contexto histórico brasileiro.

Dentro do debate que se direciona para a busca de alternativas ao pensamento colonial, e ferramentas de resistência e construção de novas formas de existência epistêmica dentro do campo educacional. Buscando as transgredir as colonialidades presentes no currículo, superando os paradigmas impostos pelo pensamento colonial.

Nossa perspectiva e a de um currículo em disputa de forças constante dentro das relações sociais de poder e saber, onde prevalece a visão de mundo colonial. Para que nessa última etapa seja feita a análise da BNCC. Aonde buscaremos entender como o currículo se branqueia na medida em que os conteúdos sobre o continente africano (não) são apresentados. Essa análise nos dará uma ideia de em que medida os currículos racistas e conteúdos colonizados podem ser prejudiciais na construção do imaginário geográfico, identitário e sociocultural de uma população como a brasileira, de sua maioria afrodescendente.



A nova Base Nacional Comum Curricular é gestada anteriormente e homologada após o golpe jurídico/parlamentar/midiático, assim mesmo se coloca como um documento de caráter normativo, definindo os conteúdos e temáticas essenciais a todos os estudantes. Mesmo assim se coloca como “norteadora” dos currículos e propostas pedagógicas de todo o sistema de ensino do país. Entretanto, sabemos bem que poucas serão as escolas particulares que utilizaram as diretrizes defasadas propostas na base, o que aumentará o abismo entre o ensino público e privado. A BNCC comporta-se como instrumento de biopolítica da “governamentalidade” do Estado pós-golpe. O objetivo é controlar e regular a vida dos brasileiros ao estabelecer os conhecimentos e habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento da cidadania, regulamentando e normatizando o que se deve, e o que não se deve aprender.

Quando apresentamos a imagem de um país desenvolvido social e tecnologicamente, com exuberante natureza, respeito aos direitos humanos e em paz, em um Estado de bem-estar social pleno de cultura e cidadania, dificilmente o interlocutor imaginará tratar-se de um país do continente africano. Tendo como opção recorrente afirmar tratar-se de um país europeu, ou da América do Norte. Essa “não-referência” não é por acaso, ela é produzida pelos mecanismos de defesa e afirmação dos sistemas de classificações e construção de significados hegemônicos, que garantem a manutenção das imagens e significados do colonizador.

A imagem de um continente devastado por guerras e catástrofes humanitárias é a única massivamente repercutida tanto na mídia, como nos currículos prescritos, e livros didáticos, construindo significados preconceituosos, estereotipados e generalizados, que perpetuam por gerações. Imaginar um continente desenvolvido e sem conflitos nem catástrofes sociais, profana a pureza da imagem cristalizada da África primitiva, e em calamidade constante. Essa sobreposição de imagens/categorias rompe com as fronteiras dos imaginários impostos pelo sistema social racista e colonial vigente.

Com intuito de transformar essa realidade é importante buscar o entendimento de como se dá a construção dos significados no contexto social. Portanto observando como se dá a significância da ideia de raça dentro da colonialidade do saber e do poder, e como esta se forma junto à construção e imposição da modernidade colonial. A partir desse debate é possível fazer uma crítica ao discurso colonial de invisibilização dos



corpos, signos e marcas das heranças africanas, que tiveram suas histórias arrancadas e invisibilizadas do contexto histórico brasileiro.

Pensar na gênese do racismo no Brasil, seu percurso por entre os meios intelectuais, sua inserção na cultura e no Estado, e a repercussão de sua prática no cotidiano da sociedade, são aspectos que servem de base para a discussão de três importantes momentos em que o racismo se institucionaliza através da ação do Estado: durante o período de promoção da pseudociência da eugenia e de seus usos pelo Estado brasileiro recém-saído do período escravocrata; através da prática do branqueamento cultural e demográfico da sociedade praticado com ênfase por parte do Estado e defendido por alguns intelectuais; e através da democracia racial, discurso oficial que busca dar conta da realidade racial brasileira, que seria resultado de uma escravidão benigna de relações raciais harmoniosas.

As três primeiras lógicas de produção da não-existência de Santos (2002) auxiliam na observação dos conteúdos acerca do continente africano dentro da disciplina geográfica, presentes na nova BNCC. Por entendermos que a monocultura do saber, do tempo linear, e a lógica da classificação social, são aspectos fundamentais para compreendermos a produção da não existência da contribuição das culturas africanas, na formação de nossa sociedade.

Quando observamos o que a BNCC chama de “objetos de conhecimento” para o 8º ano, podemos perceber uma referência positiva feita aos continentes escolhidos como privilegiados por uma perspectiva que aborda aspectos ambientais e sobre a diversidade cultural, partindo de uma perspectiva regionalizada. O quadro a seguir é uma reprodução do texto (MEC, 2016, p. 340), encontrado no currículo prescrito,

OBJETOS DE CONHECIMENTO 8º Ano

A divisão do mundo em Ocidente e Oriente: o mundo visto pela Europa

Identidades e interculturalidades regionais na Europa, Ásia e Oceania

Diversidade ambiental e as transformações na Europa, Ásia e Oceania



Chama bastante atenção a escolha da perspectiva eurocêntrica dentro da divisão geopolítica do “sistema mundo”. De certa forma dentro da colonialidade do poder e do saber essa atitude de ser proposta uma única perspectiva faz parte do papel do currículo colonial imposto pelo Estado, em principal no período pós golpe onde uma onda conservadora tomou conta da finalização do texto. Nas “habilidades” esperadas que os alunos do 8º ano desenvolvam em sua formação baseada na BNCC (MEC, 2016, p. 341), vemos que a perspectiva positiva para os continentes escolhidos permanece:

Habilidades 8º Ano

(EF08GE05) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia

(EF08GE06) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, Ásia e Oceania.

(EF08GE07) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

(EF08GE15) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania.

(EF08GE16) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, Ásia e Oceania.

Todos os aspectos observados no texto desse trecho são claramente referências que buscam estabelecer o desenvolvimento de conhecimentos sobre os continentes em distintos campos da Geografia. O currículo coloca a geografia a serviço da reprodução de saberes relacionados apenas com um grupo de continentes, que para nós é privilegiado com esse enquadramento.

Ao definir os saberes sobre os componentes físico-naturais, aspectos morfoclimáticos, as transformações no território, em suas fronteiras e sua regionalização, o Estado brasileiro faz uma escolha por um conteúdo positivo. Ainda o conceito de Paisagem para para construir uma relação entre os diferentes modos de vida dos diferentes povos, com ênfase para a valorização de suas identidades e interculturalidades regionais.



Quando buscamos a citação a respeito de África na BNCC observamos que a ausência é a regra da temática dentro do conteúdo do currículo prescrito. Quando encontramos observamos por sua vez que diferente do que vimos anteriormente o continente africano não tem sua referência posta de forma positivada, ou seus aspectos ambientais, morfoclimáticos, identitários e culturais, valorizados nas particularidades de suas regionalizações. O que podemos observar sobre África é que ela aparece como uma referência secundária, como vemos em (MEC, 2016, p. 343):

Habilidades 9º Ano.

(EF09GE02) Analisar de que forma a hegemonia estadunidense é exercida em diferentes regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural na América Latina e África.

(EF09GE03) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país, para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América, África e Oriente Médio e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

Entre as “habilidades” propostas pela nova BNCC para que os estudantes se desenvolvam com relação ao continente africano, temos em primeiro uma de um tema que não tem relação direta com o continente. É pretendido que se tenha a habilidade de avaliar os efeitos da influência cultural dos EUA na resolução de conflitos através de intervenções militares tanto em África como na América Latina. Mantendo a perspectiva negativa de conflitos bélicos, o continente africano aparece novamente no texto do currículo prescrito para ser objeto de uso dos conceitos de Estado, nação, território, governo e país.

Os conflitos e tensões são aspectos relevantes a serem considerados, para pertencerem a uma base curricular nacional, apenas se tratando de continentes e regiões do mundo inferiores segundo a escala de valores culturais, epistêmicos, e desenvolvimentistas baseados no padrão europeu de sociedade e civilização.



Na base do currículo oficial os estigmas seculares são incluídos aos currículos ocultos, consolidados pelas lógicas dos poderes hegemônicos. Dessa maneira um referencial positivo a respeito do continente originário pode ser uma arma antiracista de auto reconhecimento identitário, histórico e geográfico de toda uma sociedade como a brasileira, incluindo os não-negros. A prática de branqueamento cultural através da invisibilização da presença negra na história, cultura e território brasileiro, é reafirmada nesta que se coloca como uma “nova base curricular”.

Mas, essa proposta pode ser combatida através da prática docente crítica e consciente de sua tarefa de formar cidadãos capazes de reconhecer-se em sua realidade, e ter ferramentas conceituais para transformá-la. O combate ao racismo e a colonialidade dentro do campo educacional é crucial para a construção de uma sociedade transmoderna e intercultural crítica. Pois é na escola que o estudante é preparado para construir a sociedade, e é nela que ele deve aprender a edificar seu futuro a partir das ruínas da modernidade, que está em crise pela sua própria presunção de ser uma identidade universal.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Setembro de 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 01/08/2018

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: Revista Critica de Ciências Sociais, 63, 237-280. 2002.

HOFBAUER, Andreas. **Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”**. In: De Preto a afro-descendente. Sao Carlos : Edufscar, 2003, p. 51-68.

ANDREWS, George Reid: **O negro no Brasil e nos Estados Unidos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/HVRFgDFyCwZCFn5QZGkF5rs/?format=pdf&lang=pt>.

Acessado em 16.11.21.

MOORE, Carlos: **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. In. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. Belo Horizonte: Nadyala, 2008

RATTS, Alecsandro J. P.; RODRIGUES, Ana P. C.; VILELA, Benjamim P.; CIRQUEIRA, Diogo M.: **Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia**. In. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v.8/9, n. 1, p 45-59, 2207/2007. Disponível em: www.uvanet.br/rcg. Acessado em 16.11.21

OLIVA, Anderson R.: **Da Aethiopia à África: As ideias de África, do medievo europeu à idade moderna**. Revista de História e Estudos Culturais, v. 5, nº4, AnoV. Outubro, Novembro e Dezembro de 2008. www.revistofenix.pro.br.